UNIVERSIDADE ESTADUAL DO UDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SANDRA MARA DO CARMO SILVA

FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: ESTUDO DE CASO DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO, DO MÉDIO SUDOESTE E DO MÉDIO RIO DE CONTAS

Vitória da Conquista — BA
2021

SANDRA MARA DO CARMO SILVA

FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: ESTUDO DE CASO DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO, DO MÉDIO SUDOESTE E DO MÉDIO RIO DE CONTAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos.

Vitória da Conquista — BA

2021

S583f

Silva, Sandra Mara do Carmo.
Fechamentos de escola do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos territórios de identidade do sudoeste baiano, do médio sudoeste e do médio Rio de Contas. / Sandra Mara do Carmo Silva, 2021.
238f.
Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referências. 200 – 214.
1. Educação do campo. 2. Fechamento de escolas. 3. Políticas públicas. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa Pós- Graduação em
em Educação – PPGED. I. T.

CDD 370.91734

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

SANDRA MARA DO CARMO SILVA

FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: ESTUDO DE CASO DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO, DO MÉDIO SUDOESTE E DO MÉDIO RIO DE CONTAS

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos
(Orientadora)

Prof.ª Dra. Terciana Vidal Moura
(Examinador Externo)

Prof.ª Dr. Cláudio Pinto Nunes
(Examinador Interno)

AGRADECIMENTOS

Ao chegar até aqui, tenho a consciência que muitas coisas foram mudando no decorrer do mestrado, mas tudo foi válido, por isso, o mais correto a se dizer seria “conseguimos” ao invés de simplesmente “consegui”, porque sem apoio não teria sido possível a realização e a conclusão desta etapa que não reflete apenas uma conquista na minha vida acadêmica, mas também uma realização pessoal, como sempre me referir, pois era um desejo do meu coração, que em meio aos altos e baixos, em nenhum momento pensei em desistir.

Agradeço primeiramente a Deus que cuidou de mim e colocou em meu caminho pessoas maravilhosas que com gesto, palavras e orações me tornaram fortalecida para concluir a pesquisa.

Agradeço aos meus familiares e aos meus amigos, sobretudo, aos mais próximos que acompanharam esse período e torceram para que eu alcançasse meus objetivos.

Agradeço, especialmente, minha orientadora a Prof. Dra. Arlete Ramos dos Santos, por ter acreditado em mim, ensinando-me a caminhar no mundo acadêmico, inserindo-me no mundo da leitura e na pesquisa, na produção e na socialização do conhecimento e na luta por uma sociedade mais justa, principalmente para Educação do campo.

Reitero também meus agradecimentos à Profa. Dra. Terciana Vidal Moura e ao Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, por ter aceitado o convite para o exame de qualificação, os quais teceram importantes contribuições com o processo de aprimoramento da pesquisa.

Agradeço imensamente a todas as Secretárias e ao Secretário de Educação nos municípios, além do Conselho Municipal de Educação pela receptividade e respeito com que me atenderam, pela confiança, presteza e prontidão que me responderam, eu sou infinitamente grata pela oportunidade de tê-los conhecido, mesmo a distância. Também, carinhosamente, a todas as pessoas que conheci durante a pesquisa e que se dispuseram a dar informações, dicas e até mesmo me indicando outras pessoas para participarem da pesquisa, todos foram imprescindíveis para a realização deste estudo.

A todos que, de forma direta ou indireta, fizeram-se parte deste processo, deixo registrado mais uma vez o meu agradecimento.

Muito Obrigado.

SILVA, Sandra Mara do Carmo. Fechamento das escolas do campo em municípios da Bahia: Estudos de casos dos territórios de identidade do Sudoeste Baiano, do Médio Sudoeste e do Médio Rio de Contas. 2020. Orientadora: Dr.ª Arlete Ramos dos Santos. Texto de Qualificação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

RESUMO

Esta investigação é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais. Tem como objetivo geral analisar as causas e as consequências do fechamento de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB. Como objetivos específicos delineamos: a) pesquisar no *site* oficial, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, no marco temporal entre 2007 a 2019; b) identificar as causas do fechamento de escolas do campo nos municípios baianos de Jequié, Tremedal e Iguaí, entre 2007 a 2019; c) verificar se o fechamento de escolas do campo interfere na formação sociocultural e política das comunidades que residem nos territórios investigados; d) identificar se há consentimento da comunidade, no processo de fechamento de escolas do campo nos municípios investigados. Para análise dos dados, foram utilizadas as categorias: Educação do Campo, políticas públicas, direitos sociais e as contradições do sistema capitalista frente ao campesinato. Os municípios foram escolhidos com base em três critérios: a) população a partir de 15.000 habitantes; b) ser de fácil acesso c) ter escolas no campo. Os dados gerais foram coletados diretamente do INEP e IBGE, com recorte temporal entre 2007 a 2019. A pesquisa está fundamentada em documentos oficiais como a Constituição Federal do Brasil de 1988, Decreto 7.352/2010 e Resoluções CNE/CEB 02/2002 e 02/2008, Lei de Diretrizes Bases de 1996, Lei 12.960/2014, também, pelas concepções teóricas do método Materialismo Histórico Dialético, embasado em Marx (1998), em diálogo com autores marxianos, como Mészáros (2008, 2014), Santos (2016, 2019), Caldart (2000, 2004, 2009), Molina (2011), Silva (2014), Cheptulin (1982), Kozik (1976), dentre outros, que também reconhecem a importância da luta de classe dos povos campesinos para garantir o direito de permanência no Território de Identidade, sobretudo, a educação de qualidade no campo, com um currículo e prática pedagógica que seja capaz de atender à realidade de todos que ali convivem. As categorias dialéticas, utilizadas foram universal e particular, por meio das quais compreende-se o mundo, ou seja, a unidade da diversidade. Também recorremos a outras categorias para o estudo da pesquisa, a saber: totalidade, contradição, mediação e *práxis*. De acordo com o *site* do INEP, entre 2007 a 2019, foi verificada uma redução de escolas do campo, assim como uma queda no número de matrículas em todas as regiões brasileiras, razão pela qual foram investigadas as causas desse fenômeno nos municípios escolhidos. Foi realizado o Estado da Arte no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e os trabalhos publicados no *site* da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) com aproximação do objeto de pesquisa, Fechamento de Escolas do Campo. Os resultados da pesquisa demonstram que a política de fechamento de escolas nos municípios de Jequié, Tremedal e Iguaí seguiu a mesma tendência nacional. Assim, ficou clara a preferência pela nucleação de escolas sob a justificativa de conter gastos com transporte escolar, manutenção das escolas e contratação de professores. Em contrapartida, o número reduzido de alunos matriculados nas escolas do campo nos municípios, tornou-se argumento do poder público municipal para a ampliação do

fechamento de escolas do campo, confirmando, assim, as diretrizes neoliberais implementadas na educação.

Palavras chaves: Educação do Campo. Fechamento de escolas. Políticas Públicas.

SILVA, Sandra Mara do Carmo. Closing of rural schools in municipalities in Bahia: Case studies from the identity territories of Southwest Bahia, the Middle Southwest and the Middle Rio de Contas. 2020. Advisor: Dr. Arlete Ramos dos Santos. Qualification Text (Masters in Education) - State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ABSTRACT

The present text is the result of research developed in the Master's Degree Program in Education (PPGED), from the State University of Southwest Bahia (UESB), Educational Public Policy research line, aims to analyze the causes and consequences of the closing of rural schools in the Identity Territories of the area covered by UESB. As specific goals we seek: a) locate on the official websites National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), Brazilian Education Data Portal (QEDU) and Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the number of rural schools closed in the Identity Territories the area covered by the UESB; b) identify the causes of the closure of rural schools in the Identity Territories of the area covered by UESB, between 2007 and 2019, in the municipalities of Jequié, Tremedal and Iguaí, located in Bahia; c) verify whether the closing of rural schools interferes with the sociocultural and political formation of the communities residing in the investigated territories; d) identify if there is community consent in the process of closing schools in the countryside. From this context, for data analysis, the following categories were used: rural education, public policies, social rights and the contradictions of the capitalist system against the peasantry. The cities chosen were Jequié, Tremedal and Iguaí — Ba, and those who presented the three criteria for the research: a) population from 15,000 inhabitants; b) be easily accessible c) have schools in the countryside. General data were collected directly from INEP, QEDU and IBGE, with a time frame between 2007 and 2019. The research is based on official documents such as the Federal Constitution of Brazil of 1988, Decree 7.352/2010 and Resolutions CNE/CEB 02/2002 and 02/2008, Law of Basic Directives of 1996, Law 12. 960/2014, and also by the theoretical conceptions of the Dialectical Historical Materialism method, based on Marx (1998), dialoguing with authors considered Marxians, such as Mészáros (2008, 2014) Santos (2016, 2019), Caldart (2000, 2004, 2009), Molina (2011), Silva (2014), Cheptulin (1982) Kozik (1976), among others, who also recognize the importance of the class struggle of peasant peoples for guarantee the right to remain in the Territory of Identity, above all, quality education in the countryside, with a curriculum and pedagogical practice that can meet the reality of everyone who lives there. The dialectical categories used were universal and particular, through which it is possible to understand the world, that is, the unity of diversity. Based on the methodological principle of dialectical investigation, other categories were also used for the study of the research, namely: totality, contradiction, mediation and praxis. According to the surveys carried out between 2007 and 2019, it was verified on the INEP website that there was a reduction in rural schools and also a drop in the number of enrollments in all Brazilian regions, which is why the causes of this phenomenon were investigated in municipalities chosen for research that are also part of this process. The State of the Art was carried out in the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT) and the works published on the website of the National Association of Policy and Administration of Education (ANPAE) approaching the research object, Closing of Rural Schools. The research results demonstrate that the policy of closing schools in the municipalities of Jequié, Tremedal and Iguaí, located in the Identity Territory of the area covered by the UESB, followed the same national trend, and thus, the preference for nucleation of schools over the use of school transport to contain essential expenses such as school maintenance and hiring teachers. On the other hand, the reduced number of students enrolled in rural schools in the municipalities, the locus

of the research, became the main arguments of the municipal government for the expansion of rural school closures, thus confirming the neoliberal guidelines implemented in education.

Keywords: Closing Schools. Public Policies. Rural Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana das Populações Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CM	Conselho Municipal
CMDC	Colégio Municipal Duque de Caxias
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas
FEEC	Fórum Estadual da Educação do Campo
FMI	Fundo Monetário Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gepec	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
GEPENDECC	Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação, Campo/Cidade
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDH	Materialismo Histórico Dialético
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPC	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Intenso Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional ao Apoio de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação

PNRA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual Participativo
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT/BP	Partido dos Trabalhadores Brasileiros
SEC	Secretaria Municipal da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECULT	Secretaria de Cultura
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEPLAN	Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência do Desenvolvimento do Sul
TI	Território de Identidade
TMRC	Território Médio Rio de Contas
UCP	Universidade Central do Paraguai
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Indicadores de conflitos no Brasil após golpe parlamentar de 2016.....103
Figura 2 — Território de Identidade do Sudoeste Baiano.....118
Figura 3 — Tremedal Antiga.....129
Figura 4 — Tremedal/Ba (2021).....130
Figura 5 — Fotos das Escolas desativadas (Escola Santo Antônio, Escola Lagoa Gêmea e a Escola Coelho Neto) Tremedal/Ba (2019).....135
Figura 6 — Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia.....143
Figura 7 — Escola Nucleada no Distrito de Palmeirinha Iguaí/BA.....155
Figura 8 — Escolas desativadas nos Povoados de Iguaí/Ba.....158
Figura 9 — Território de Identidade do Médio Rio de Contas — BA.....169
Figura 10 — Escola Municipal Arlindo Cruz (Assentamento/2019).....181
Figura 11 — Outdoor da Reforma das Escolas do Município de Jequié — BA.....184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Busca com os termos “fechamento” e “escola do campo” 29
Tabela 2 — Distribuição dos Trabalhos por Região no Banco de Dados da CAPES 30
Tabela 3 — Número de Escolas Públicas no Brasil no período de 2007 a 2019 107
Tabela 4 — Resumo: transferências de verbas (PNATE — 2007 a 2019) 110
Tabela 5 — Número de escolas do campo por região (2007 a 2019) 112
Tabela 6 — PIB por setor de atividade no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2018) 119
Tabela 7 — Número de escolas: Campo/Cidade no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2007 a 2019) 122
Tabela 8 — Quadro de matrículas (2007 a 2019) no Território de Identidade do Sudoeste Baiano 125
Tabela 9 — População residente e taxa de crescimento populacional no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2010/2020) 126
Tabela 10 — Receitas correntes e despesas correntes nos municípios no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2018) 128
Tabela 11 — PIB por setor de atividade no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (2018) 145
Tabela 12 — Número de escolas: Campo/Cidade (2007 a 2019) no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia 146
Tabela 13 — Quadro de Matrícula: Campo/Cidade (2007 a 2019) no Território de Identidade do Sudoeste da Bahia 149
Tabela 14 — População residente e taxa de crescimento populacional no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (2010/2020) 150
Tabela 15 — Receitas correntes e despesas correntes dos municípios no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (2018) 151
Tabela 16 — PIB Por Setor de Atividade no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba (2018) 170
Tabela 17 — Número de escolas: Campo/Cidade no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba 173
Tabela 18 — Quadro de Matrículas: Campo/Cidade (2007 a 2019) no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba 175

Tabela 19 — População residente e taxa de crescimento populacional no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba (2010/2020) 176
Tabela 20 — Receitas correntes e despesas correntes nos municípios no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba (2018) 177
Tabela 21 — Escolas do campo em funcionamento em Jequié — Ba (2021) 188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Evolução por ano da quantidade de pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES e do IBICT 29
Gráfico 2 — Evolução por ano da quantidade de pesquisas encontradas no banco de dados da ANPED 33
Gráfico 3 — Evolução por ano da quantidade de pesquisas encontradas no banco de dados da ANPAE 34
Gráfico 4 — Quantidade de Famílias Assentadas (2010 a 2019) 100
Gráfico 5 —Hectares destinados à Reforma Agrária (2010 a 2019) 100
Gráfico 6 — Contribuição dos grandes setores (%) no PIB do Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2018) 121
Gráfico 7 — Quantidade de escolas campo/cidade de Tremedal/Ba (2007 a 2019) 133
Gráfico 8 — Quadro de matrículas campo/cidade (2007 a 2019) em Tremedal/Ba 137
Gráfico 9 — Contribuição de cada setor econômico no PIB no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia – 2018 146
Gráfico 10 — Quantidade de Escolas Campo/Cidade (2007 a 2019) em Iguaí/Ba 165
Gráfico 11 — Quadro de matrículas campo/cidade (2007a2019) em Iguaí/Ba 166
Gráfico 12 — Contribuição dos grandes setores (%) no PIB do Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba 172
Gráfico 13 — Quantidade de escolas Campo/Cidade (2007 a 2019) em Jequié — Ba 186
Gráfico 14 — Quadro de Matrículas campo/cidade (2007 a 2019) em Jequié — Ba 187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Temas das publicações ANPED 34
Quadro 2 — Temas das Publicações na ANPAE 35
Quadro 3 — Instituições e participantes da pesquisa e seus pseudônimos 95
Quadro 4 — Escolas do Campo multisseriadas (Tremedal/Ba – 2021) 139
Quadro 5 — Escolas do Campo em Iguaí/BA (2021) 166
Quadro 6 — Relação das Escolas do Campo Paralisadas (2007 a 2019) em Jequié — BA .. 192
Quadro 7 — Relação das Escolas do Campo Desativadas (2013-2015) em Jequié — BA ... 194

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20
1 A PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES/ IBICT/ ANPAE/ E ANPED 26
1.1 Em que consiste e quais os objetivos do estado da arte? 26
1.2 Mapeamento das pesquisas: teses/dissertações 28
1.3 Fechamento de escola no campo: o que revelam as pesquisas? 35
1.4 Discussões dos resultados sobre o Estado da Arte 43
2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL 44
2.1 História da Educação do Campo no Brasil 45
2.2 As diretrizes Operacionais para Educação do Campo 56
2.3 A Constituição Federal Brasileira de 1988 e as Mudanças de Paradigma para Educação do Campo 58
2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9.394/1996 61
2.5 A legislação para a educação básica nas escolas do campo 66
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 76
3.1 O Método Materialismo Histórico Dialético — MDH 77
3.2 O objeto de estudo sob a perspectiva do método em questão 85
3.2.1 *Lócus* da Pesquisa 88
3.2.2 Instrumentos e procedimentos na construção de dados 90
3.2.3 Sujeitos da pesquisa 95
4 FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL 97
4.1 A realidade brasileira em relação ao fechamento de escolas do campo e a luta pela Terra 98
4.2 A política de nucleação e do transporte escolar 104
4.3 Fechamento de escolas do campo por região 111
5 FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SUDOESTE BAIANO 116
5.1 Território/caracterização 116
5.2 Território de Identidade do Sudoeste Baiano 117
5.2.1 Estudo de caso 1: Fechamento de escolas do campo no município de Tremedal — Ba 129
5.3 Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia 143

5.3.1 Estudo de caso 2: fechamento de escolas no município de Iguaí-Ba 151
5.4 Território de Identidade do Médio Rio de Contas (TMRC) — BA 169
5.4.1 Estudo de caso 3: fechamento de escolas do campo no município de Jequié — Ba..... 177
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 198
REFERÊNCIAS 203
APÊNDICES 218
ANEXOS 227

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, em todo percurso de sua história, tem contribuído de forma relevante para a práxis emancipatória dos sujeitos, os quais, por meio de lutas e enfrentamentos, têm mediado os conflitos com o Estado, denunciando às ausências de políticas públicas, sobretudo, a superação da educação rural. Dessas lutas até o momento atual, houve grandes avanços na legislação que versa sobre as conquistas para educação dos povos campesinos, as quais legitimam as especificidades do campo, cuja base está na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes Bases de 1996, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, nas Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CNB nº 2/2008, e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe acerca da Política Nacional de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), dentre outras legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo.

Importante ressaltar que os movimentos sociais contribuíram de forma significativa para o fortalecimento da luta de classe, no sentido de garantir o direito de permanência do homem e da mulher do campo em seu território, sobretudo, em relação à luta por uma educação de qualidade, com currículo e prática pedagógica, apto a atender à realidade de todos aqueles que convivem no campo. Contudo, é necessário que as Leis sejam cumpridas de forma integral para que os sujeitos consigam alcançar seu objetivo de forma digna, de modo a superar a intolerância e os descasos existentes no campo, tendo em vista que o conhecimento é o primeiro passo para uma educação libertadora, capaz de banir as desigualdades sociais, e assim, garantir as condições elementares para sobrevivência humana.

Para Nogueira (2019, p. 32) a luta dos camponeses pelo acesso à terra é constante, que, de modo geral, não visam apenas o solo para plantar, pois, o acesso à terra é sinônimo de legitimação da identidade e da cultura camponesa. Nesse sentido, a autora enfatiza que as escolas podem representar um espaço de construção social e coletiva da consciência pelos direitos e desafios frente às desigualdades territoriais no Brasil. Entretanto, de modo contrário, o que está ocorrendo é o fechamento de escolas do campo de forma acelerada em todo país, o qual impacta milhares de cidadãos e interfere na formação sociocultural e política do indivíduo, provocando grandes prejuízos para as comunidades campesinas.

Sendo assim, a educação torna-se um desafio contínuo, principalmente em relação à Educação do Campo, posto que o projeto que está sendo defendido e idealizado para o campo, com as práticas de nucleação e substituição de escolas por transporte escolar, não condiz com os anseios da população campesina, uma vez que as crianças e adolescentes precisam se

deslocar para estudar distante de sua residência. A Constituição Federal de 1998 preconiza em seus artigos 203 a 205, que tais direitos são essenciais e se referem às normas programáticas, que impõem ao Estado o cumprimento, a ampliação, o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, em seus Territórios de Identidade, como também da assistência social por meio das políticas públicas. Dessa forma, com base nos princípios constitucionais, a ideia precípua é de que as escolas do campo não deveriam ser fechadas.

Em 27 de março de 2014 foi sancionada a Lei nº 12.960, segundo a qual uma escola só poderia ser fechada mediante um diagnóstico realizado com a comunidade, a fim de analisar o impacto desta ação. Contudo, no desenvolvimento desta pesquisa, foi constatado que apesar da existência da referida lei, as necessidades das comunidades não são consideradas ao se fechar uma escola. O diagnóstico do fenômeno se refere apenas a quantidade de alunos, sem considerar a identidade dos sujeitos.

Destarte, a questão de pesquisa em procurar conhecer quais as consequências do fechamento de escolas do campo para as comunidades dos Territórios de Identidade da área de abrangência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) — Território de Identidade do Sudoeste Baiano[1], Território de Identidade Médio Sudoeste da Bahia[2] e Território de Identidade Médio Rio de Contas[3] — Bahia surgiu mediante as discussões sobre a temática no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo — GEPENDECC — UESB, o qual se tornou um espaço fundamental para a ampliação do conhecimento acerca do objeto de estudo e suas problemáticas.

Portanto, as questões que interessam contemplar e aprofundar nessa pesquisa sobre o fechamento de escolas do campo e sua especificidade, define-se no seguinte objetivo geral, o qual visa a analisar as causas e as consequências do fechamento de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB. Já como objetivos específicos delineamos: a) Pesquisar no *site* oficial, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, no marco temporal entre 2007 a 2019; b) Identificar as causas do

[1] Os municípios dos Territórios de Identidade que farão parte da pesquisa são: 1) Médio sudoeste da Bahia: compreendida pelos municípios de: Caatiba Firmino Alves Ibicuí Iguaí Itambé Itapetinga Itarantim Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá, Santa Cruz da Vitória;

[2] Sudoeste baiano: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal, Vitória da Conquista;

[3] Médio Rio de Contas: Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã. Disponível em: ps://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ibge-bahia-tem-mais-de-14-milhoes-de-habitantes-e-e-4o-estado-mais-populoso/. Acesso em: jun. de 2019.

fechamento de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, entre 2007 a 2009, nos municípios de Jequié-Ba, Tremedal-Ba e Iguaí-Ba; c) Verificar se o fechamento de escolas do campo interfere na formação sociocultural e política das comunidades que residem nos Territórios investigados; d) Identificar se há consentimento da comunidade no processo de fechamento de escolas do campo, nos municípios investigados.

Para desenvolvimento do objeto de pesquisa, foi realizado, como primeira etapa, um levantamento de dados de cinquenta e três (53) municípios localizados nos Territórios de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba, Território de Identidade do Sudoeste Baiano, Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia. Desse total de municípios, foram selecionadas as cidades com população a partir de 15.000 habitantes em cada território pesquisado. Por conseguinte, na segunda etapa foi realizada a coleta de dados sobre o número de escolas e de matrículas do campo/cidade, no *site* do INEP, com recorte temporal entre 2007 a 2019. Na terceira etapa, foi selecionado (01) município de cada Território de Identidade, utilizando como critério para escolha ser de fácil acesso com população a partir de 15.000 habitantes e ter escolas no campo. Entre os municípios foram escolhidos: Jequié-Ba, situado no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba; Tremedal-Ba, Território de Identidade do Sudoeste Baiano; e Iguaí- Ba, Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia.

Não obstante, devido à pandemia não foi possível ir diretamente ao *lócus* da pesquisa, por esse motivo, as entrevistas com os sujeitos foram realizadas virtualmente pelo Google Meet, e ao dialogar com os entrevistados sobre o fechamento de escolas do campo em seus municípios, foi constatado que o processo de nucleação das escolas, vem substituído às escolas multisseriadas por escolas núcleo, principalmente as que tinham número reduzido de alunos, e assim, conter gastos com as estruturas físicas nesses espaços escolares, contratação de professores, coordenadores e demais profissionais de apoio. Paralelo a esse projeto nefasto de nucleação, ocorreu uma grade redução de matrículas, não só nos municípios, *lócus* de pesquisa, mas também em todas as regiões brasileiras. Um dado importante que está levando, a redução de matrículas em Jequié-Ba, Tremedal-Ba e Iguaí-Ba, está relacionado à taxa de crescimento da população entre 2010 a 2020, bem como a disputa de alunos pelas cidades vizinhas e, também, o êxodo rural das famílias que saem do campo em busca de emprego e renda por falta de políticas públicas para o homem e a mulher do campo que vivem da agricultura familiar.

Partindo desse contexto, para análise dos dados, foram utilizadas as categorias: Educação do Campo, políticas públicas, direitos sociais e as contradições do sistema capitalista frente ao campesinato, que mediado pelo método histórico dialético, permitiu a autora conhecer o fenômeno em sua essência. Kosik (2002) aponta que para compreensão da coisa em si, além

de certo esforço, é necessário fazer também um *détour* a fim de que possamos superar o mundo do pseudoconcreticidade. Para Cheptulin (1982, p.180), as categorias "representam as imagens, ideais que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais".

Desta forma, o método de abordagem adotado nessa pesquisa foi o Materialismo Histórico Dialético, tendo em vista que por meio das categorias dialéticas, universal e particular, foi possível compreender melhor o mundo em suas diversas formas, como afirma Marx (1968), buscar a unidade na diversidade. Segundo Triviños (1987), não é possível para o pesquisado/a realizar uma investigação na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, especificamente na área educacional, se ele não tem ideia clara dos conceitos de capital dessa teoria, quais sejam: estrutura das formações socioeconômicas, modo de produção, base e superestrutura da sociedade, consciência social e individual.

Urge dizer que o objeto em questão, fechamento de escolas no campo, em Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, perpassa pelas contradições inerentes ao sistema capitalista frente à classe trabalhadora campesina que luta pela continuidade das escolas em seus Territórios de Identidade. Além disso, o método nos remete a um conjunto de ideias e regras que orientam os seres humanos em sua atividade, com a finalidade de efetivar suas ações (CHEPTULIM, 2004). Outrossim, o Materialismo Histórico Dialético analisa as correlações de forças antagônicas, que vai além da aparência, isto é, do concreto pensado ou abstrato que é estabelecido pelos sentidos. Assim, apresenta uma complexidade com intuito de desvelar a essência da coisa em sua totalidade por meio das múltiplas determinações, ou seja, o concreto real deve transcender a "coisa em si", modificando e transformando o sujeito por meio de uma *práxis* emancipatória.

Assim, esse trabalho de pesquisa busca refletir sobre a negação do direito, aos sujeitos do campo, pois ao se fechar escolas, sem considerar a identidade dos educandos, transferindo-os para outras localidades, pode gerar no indivíduo um sentimento de não pertencimento, consequentemente, tornar um lugar não lugar, Santos (1996). Isso ocorre porque a percepção de pertença remonta ao compartilhamento de experiências e vivências entre os demais grupos da comunidade. Portanto, o objeto de pesquisa traz reflexões e dados importantes com intuito de ampliar o debate acadêmico e levá-lo cada vez mais adiante de forma prática para a sociedade e, principalmente, para os povos do campo, diretamente atingidos pelas questões abordadas. Também por entender que a socialização deste conhecimento é fundamental para a concretização da *práxis*.

Para dialogar sobre o objeto de estudo, a pesquisa está organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo trata sobre o Estado da Arte realizado sobre o processo de fechamento de escolas do campo com base em teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico e profissional, defendidas no Brasil e produções de trabalhos para eventos. Para a análise, foram utilizadas teses e dissertações encontradas no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e os trabalhos publicados no site da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O segundo capítulo remete aos pressupostos históricos sobre a Educação do Campo no Brasil, enfatizando a importância dos movimentos sociais e a luta de classe para garantir o direito de permanência do homem e da mulher campesinos em seu espaço territorial, como também sua trajetória. Foram analisadas as diretrizes e as orientações para Educação do Campo, cujo destaque foi dado à Constituição Federal 1988, a Lei de Diretrizes Base nº 9394/96, dentre outras leis, resoluções e decretos específicos para Educação do Campo.

O terceiro capítulo traz uma abordagem metodológica sobre o objeto de pesquisa, elucidando os participantes, o método utilizado, centrado no Materialismo Histórico Dialético, em meio às categorias de conteúdo como o universal, o particular, o singular e as categorias metodológicas: totalidade, mediação, contradição, e a *práxis* que circulam por todo o objeto de estudo e, ao mesmo tempo contribuem para a abstração da essência, ou melhor, do real concreto mediante as análises documentais intrínsecas ao objeto pesquisado.

O quarto capítulo destina-se mostrar a realidade brasileira com relação ao fechamento de escolas, para tanto aborda as causas e as consequências para a população campesina. Outrossim, discute sobre a política de nucleação e do transporte escolar com apresentação dos dados estatísticos demonstrando o quantitativo de escolas e o quadro de matrículas das 5 regiões brasileiras.

O quinto capítulo retrata os Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB: Sudoeste Baiano, Médio Sudoeste da Bahia e o Médio Rio de Contas — Ba, com demonstrações de figuras, gráficos e tabelas indicando o número de escolas e quadro de matrículas existentes no campo/cidade, entre 2007 a 2019.

Por fim são apresentadas as considerações finais no qual evidenciamos que os municípios que fazem parte do Território de Identidade da área de abrangência da Uesb, em especial os municípios de Jequié, Tremedal e Iguaí, localizados no estado da Bahia, não foge a lógica reprodutiva de fechamento de escolas do campo que vem acontecendo em nível nacional,

ignorando e negligenciando as resoluções e leis que afirmam a necessidade da valoração da Educação do Campo para os povos campesinos.

1 A PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES/ IBICT/ ANPAE/ E ANPED

O capítulo I destina-se apresentar o Estado do Conhecimento ou Estado da Arte acerca do objeto dessa pesquisa. Para tanto, recorreu ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e aos trabalhos publicados no *site* da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), bem como na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A pesquisa realizada teve aproximação com o objeto de estudo, fechamento de escolas do campo, e ao pesquisar esse descritor, sem uso das aspas, no Banco de Teses e Dissertações no Banco da CAPES, foram encontradas 4.263 produções que se relacionavam ao tema. Em seguida, foi utilizado o mecanismo das aspas, por ser essencial para filtrar as produções encontradas, uma vez que os pesquisadores/as se deparam com um universo muito grande de teses e dissertações.

Dando prosseguimento às buscas nos bancos de dados, utilizando os descritores, "fechamento" e "escola do campo", com uso das aspas, os resultados obtidos foram: 158 trabalhos no Banco da Capes. No Banco de dados do IBICT foram encontrados 22 trabalhos, com 2 produções em nível de doutorado e 20 no nível de mestrado. No Banco de dados da ANPED foram encontrados os trabalhos no GT03 — Movimentos Sociais e Educação, GT02 — História da Educação e GT18 — Educação de Pessoas Jovens e Adultas: I) 2011, GT03 — 1(um); II) 2012, GT03 — 2 (dois); III) 2015, GT03 — 1(um); IV) 2017, GT03 e GT18 — 2 (dois); V) 2019, GT03 — 2 (dois). Nos simpósios nacionais da ANPAE, os eventos são realizados a cada dois anos, em 2007, foi a XXIII edição do simpósio, 2009 a XXIV, 2011 a XXV, 2013 a XXVI, 2015 a XXVII, 2017 a XXVIII e 2019 a XXIX, de modo que no Bancos de dados da ANPAE foram encontrados trabalhos mais próximos do objeto de pesquisa no GT03.

1.1 Em que consiste e quais os objetivos do estado da arte?

Para conhecer as produções de trabalhos que se relacionam ao objeto de estudo, fechamento de escolas do campo, foi relevante fazer uma busca sobre o Estado da Arte ou do Conhecimento a fim de acompanhar a evolução acadêmica sobre o tema a ser ampliado como pesquisa de Mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed), na

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais.

Portanto, o Estado da Arte consiste em um levantamento acerca do que já foi produzido, sendo de grande importância para a produção acadêmica, uma vez que essa investigação permite sistematizar o conhecimento já construído, e assim fornecer caminhos diversos para desvelar a realidade do problema. Segundo Marx (1998) a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar sua forma de evolução e rastrear sua conexão íntima, e só depois de ter concluído o trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Nesse sentido, Silva e Carvalho (2014, p. 349) enfatizam alguns elementos em comum, para a realização das pesquisas de Estado da Arte. Vejamos:

> [...] o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos pesquisadores/as, ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas.

Para o estudo dessa pesquisa foram seguidos todos os requisitos que os autores expõem, pois, delimitar o tempo e o espaço é fundamental para filtragem, porque permite analisar as tendências temáticas predominantes com mais objetividade. Silva e Carvalho (2014) ainda destacam a importância de serem bem definidas as fontes nas quais esses trabalhos serão levantados de acordo com a referência, a fim de manter o rigor científico e a confiabilidade dos dados analisados. As pesquisas do Estado da Arte devem passar uma visão rica e precisa daquilo que se propõe a analisar, servindo como uma "memória da educação", "um arquivo coletivo da pesquisa" (CHARLOT, 2006, p. 8).

Seguindo as orientações metodológicas dos autores, foi realizado o mapeamento das produções científicas brasileiras, no período de 2007 a 2019, para analisar as tendências temáticas sobre fechamento de escolas do campo, tomando como referências as teses de doutorado e as dissertações de mestrado defendidas no Brasil, no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e os trabalhos publicados no *site* da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Outrossim, o foco principal da leitura dos trabalhos produzidos teve como objetivo analisar as causas do fechamento de escolas do campo, a fim de compreender as demandas em

diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, interligados com o objeto de estudo, sob as perspectivas do materialismo dialético, e desse modo, trabalhar com as múltiplas determinações, diante das propriedades e das ligações que representam o particular relacionado aos processos e coisas que partem do geral e, assim, recomeça-se o ciclo.

O mapeamento dos dados quantitativos foram demonstrados por meio de tabelas e gráficos, com uso de linha temporal, identificando o período e as demais produções científicas.

1.2 Mapeamento das pesquisas: teses/dissertações

A Pesquisa acerca do Estado da Arte foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Após fazer uma análise técnica quantitativa das produções sobre o fechamento de escolas do campo, no marco temporal entre 2007 a 2019, foram utilizados os descritores "fechamento" e "escola do campo," com uso das aspas, no Banco de Dados da CAPES e IBICT, mediante as contribuições e reflexões dos autores referentes à temática, com filtros (Mestrado Acadêmico, Mestrados Profissionais e Teses). Na ANPED e ANPAE, a pesquisa foi realizada com base em artigos e eventos que se aproximavam do tema ora descrito.

Diante do exposto, o Estado da Arte ou Estado de Conhecimento leva o pesquisador/a a conhecer as produções de trabalhos defendidas por diversos autores, assim acrescenta Ferreira (2002, p. 258) que

> [...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Sendo assim, a pesquisa sobre Fechamento de Escolas do Campo, consiste em um levantamento acerca do que foi produzido nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, no sentido de observar as lacunas ainda existentes no universo do conhecimento a ser construído. Portanto, a seleção para a leitura das teses e dissertações que se assemelham com o

tema proposto buscou cumprir o rigor científico, de modo a contribuir com uma nova produção acadêmica.

No primeiro levantamento no Banco de Dados da Capes, foram localizados 4.263 trabalhos. Após o refinamento nas áreas de conhecimento e de concentração, ambas em educação, esse número foi reduzido para 158 trabalhos acadêmicos. Desse total, com a leitura dos respectivos trabalhos, foram escolhidas 54 produções por apresentar coerência com a temática abordada, 4 em nível de doutorado e 50 em mestrado. No Banco de dados do IBICT, foram encontrados 22 trabalhos, com 2 produções no nível de doutorado e 20 no nível de mestrado. A busca nas plataformas com os descritores, "fechamento" e "escola do campo", resultou em uma quantidade de trabalhos que se aproximava da temática, conforme demonstrado na Tabela 1, adiante:

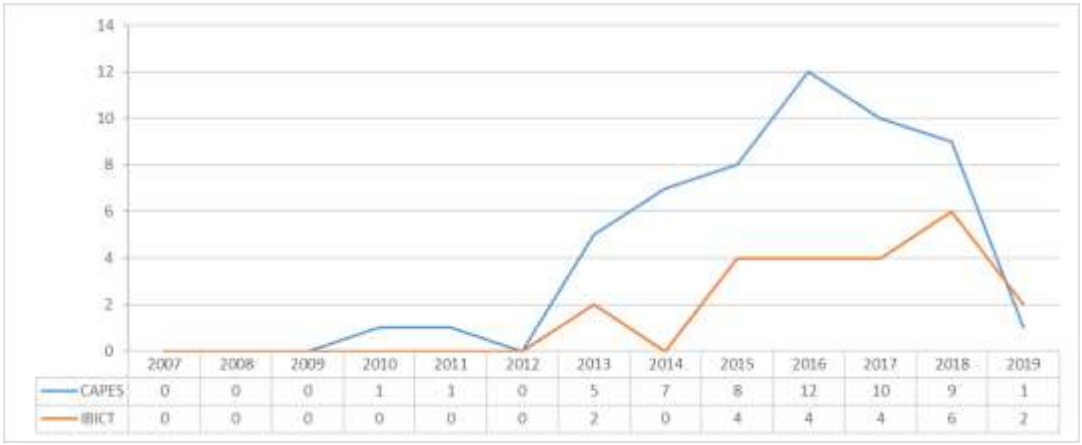
Tabela 1 — Busca com os termos "fechamento" e "escola do campo"

Descritor	**Tipos de trabalho**			
"Fechamento" e "Escola do Campo"	Teses	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Total
CAPES	4	47	3	54
IBICT	2	20		22

Fonte: CAPES e IBICT. Tabela elaborada pela autora (2019).

Estes dados das teses e dissertações estão representados no Gráfico 1 que demonstra a quantidade de produções sobre o fechamento de escolas do campo o que torna possível identificar o ano que houve considerável aumento da quantidade de trabalhos acadêmicos sobre a temática. Esse crescimento pode ser verificado, a seguir:

Gráfico 1 — Evolução por ano da quantidade de pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES e do IBICT



Fonte: CAPES e IBICT. Gráfico elaborado pela autora (2019).

Ao fazer a leitura do gráfico, com relação aos descritores, “fechamento” e “escola do campo”, com o uso das aspas, no marco temporal entre 2007 a 2019, pode-se observar que entre 2010 a 2014, a CAPES apresenta 14 (quatorze) trabalhos e o IBICT apenas 2 (dois), entre 2015 a 2019, a CAPES elevou a quantidade de produções para 40 (quarenta), e o IBICT para 20 (vinte) trabalhos. Cumpre observar que de 2012 a 2019 houve um crescimento elevando de teses e dissertações com relação aos anos anteriores, tanto no Banco da CAPES como no IBICT. Em paralelo a esses dados, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007 havia 88.485 escolas no campo no país, em 2019 esse número baixou 55.345, correspondendo 37% a menos. Enquanto na cidade ocorreu o inverso, em 2007 havia 110.011 escolas na área urbana, em 2019 subiu para 125.265 correspondendo 13,9 %. Esses dados sobre a redução de escolas, principalmente no campo, justificam a necessidade dos pesquisadores/as se debruçarem sobre o tema a fim de denunciar e informar a sociedade sobre a ocorrência desenfreada do fenômeno nos últimos tempos. Para ratificar as produções acadêmicas, a Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição de trabalhos no Banco de Dados da Capes.

Tabela 2 — Distribuição dos Trabalhos por Região no Banco de Dados da CAPES

Região	Universidade	M	D	Total	%
Centro-Oeste	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1		10	19%
	Universidade Federal do Mato Grosso	1			
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	1			
	Universidade de Brasília	3	1		
	Universidade Estadual de Goiás	1			
	Universidade Federal de Goiás	2			
Nordeste	Fundação Universidade Federal de Sergipe	1		8	15%
	Universidade do Estado da Bahia	1			
	Universidade Estadual de Feira de Santana	1			
	Universidade Federal do Recôncavo Baiano	1			
	Universidade Estadual de Santa Cruz	1			
	Universidade Estadual do Ceará	1			
	Universidade Federal do Ceará	1			
	Universidade Federal da Paraíba	1			
Norte	Universidade Federal do Pará	1	2	5	9%
	Universidade Federal do Amazonas	1			
	Universidade Federal de Rondônia	1			
Sudeste	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1		16	30%
	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	1			
	Universidade de São Paulo	2			
	Universidade Federal de São Carlos	6			

	Universidade Federal de Viçosa	1			
	Universidade Federal do Espírito Santo	2			
	Universidade Federal Fluminense		1		
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1			
	Universidade Federal de São João del-Rei	1			
Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	4		15	28%
	Universidade Estadual do Paraná - Reitoria	2			
	Universidade Federal de Pelotas	2			
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1			
	Universidade Federal de Santa Maria	3			
	Universidade Tuiuti do Paraná	3			
Total Geral		50	4	54	100%

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração da autora (2019).

A Tabela 2 traz dados relevantes sobre as teses e dissertações defendidas acerca da temática fechamento de escolas do campo, organizados por regiões do Brasil. Entre as cinco regiões, o Sul e Sudeste produziram maior número de trabalhos acadêmicos, que juntas, totalizam um percentual de 58%, na sequência, a Região Centro-Oeste com 19%, Nordeste com 15% e o Norte com 9%, de modo que todas as regiões foram contempladas com produções sobre o assunto abordado.

As regiões Sudeste e Sul têm apresentado mais produções, devido ao fato dessas regiões terem maior concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016). Segundo Santos (2017), outro fator para essa predominância na Região Sudeste pode se dar por essa região ter um alto índice de municípios que aderiram ao Programa Acelera Brasil (PAB), criado em parcerias público-privadas, cujo elaborador dos materiais e responsável pelo treinamento dos professores foi o Instituto Ayrton Senna (IAS) e os programas de Teleensino, propulsionados na década de 1990 pela Fundação Roberto Marinho (FRM) Santos *apud* Prado (2000) aponta que, no final da década de 1990, o Instituto Ayrton Senna já se destacava como o agente privado de maior projeção na implementação de projetos de correção de fluxo no país. Houve, portanto, um grande envolvimento do setor privado e com o incentivo dos programas do IAS houve o interesse dos pesquisadores/as em diversas áreas do conhecimento.

No entanto, a tendência de crescimento da produção científica brasileira é comumente associada ao investimento do setor público, tanto na qualificação de capital humano como na melhoria da infraestrutura de universidades e institutos de pesquisa (HELENE & RIBEIRO, 2011). Não obstante, apesar das desigualdades regionais em relação aos investimentos para pesquisa nas Universidades Públicas, ao realizar o Estado da Arte no Banco de Dados da

CAPES, foi verificado que em todas as regiões há pesquisadores/as que se interessam pela temática, fechamento de escolas do campo. Além da quantidade de produções científicas, o mais importante está no salto qualitativo que essas pesquisas podem promover na vida do indivíduo.

Vale ressaltar que as mudanças quanto ao aspecto quantitativo podem não afetar a qualidade, todavia, uma determinada intensidade de produções pode provocar transformações qualitativas, portanto, espera-se que a continuidade das produções científicas seja também um meio de denunciar as práticas abusivas que ocorrem no sistema educacional ao desrespeitar os direitos do cidadão que estudam e vivem no campo. Essa mudança qualitativa designada como salto, mostra como decorre o eterno processo de renovação do mundo material, o fim daquilo que é caduco e o surgimento do novo (CHAKHNAZÁROV; KRÁSSINE, 1985).

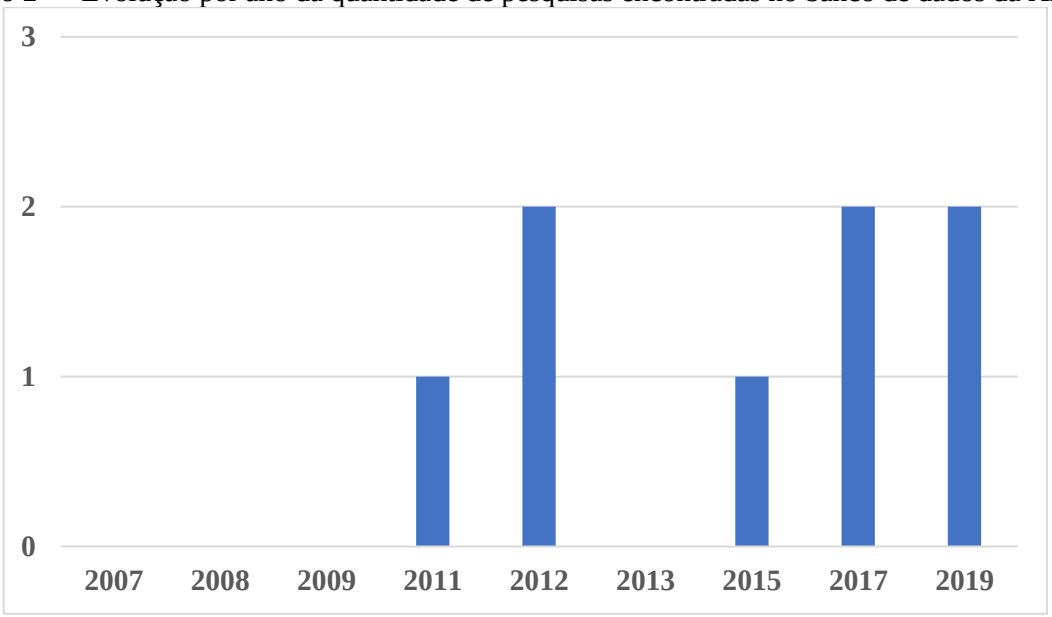
Um dado importante, evidenciado diante das leituras prévias das dissertações, demonstra que os grupos de pesquisa que se preocupam com a Educação do Campo têm sido ampliados em todas as regiões do país, alguns pesquisadores/as vêm da militância junto aos movimentos sociais, outros fazem parte dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos com as universidades. A exemplo de Silva (2017) e Santos, (2019) que fazem parte do Grupo GEMPEDEC-UESB/BA, as autoras relatam suas experiências como sujeito da comunidade, de modo que se tornaram protagonistas de sua própria história de vida, legitimando a vivência do campo, seus momentos bons, mas também as dificuldades encontradas para concluir seus estudos nos respectivos territórios de identidade, e assim, contribuir para transformação de mudança dos sujeitos.

No tocante ao fechamento de escolas do campo, os pesquisadores/as identificaram, de modo geral, elementos conjunturais que envolvem todos os povos campesinos. Ademais, destacam a organização das comunidades e suas lutas pela permanência da escola do campo, tendo em vista que a transferência dos alunos de uma localidade a outra dentro de espaço rural, provoca uma ruptura de sua cultura e dos valores próprios de cada comunidade. Além disso, os campesinos não veem a escola apenas como espaço para ler e escrever, mas também como local da partilha das experiências, das reuniões em que discutem sobre a vida e a luta dos sujeitos que vivem no campo.

Destarte, verificou-se que algumas lacunas precisam ser preenchidas na pesquisa educacional, a exemplo dos problemas relacionados à tecnologia educacional no campo, pois esses espaços carecem de mais investigação em torno do tema, posto que as escolas do campo precisam estar conectadas com o mundo para amenizar as desigualdades entre os estudantes que precisam das ferramentas midiáticas para continuarem seus estudos, principalmente nesse

período de pandemia. Outra lacuna encontrada diz respeito às políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, como também para agroecologia, em face desse avanço nas pesquisas, é possível fazer um enfrentamento aos projetos de política neoliberal que veem o campo como mercado de exploração e expropriação de terra que não lhes pertence. Portanto, o Estado da Arte nos leva a conhecer as pesquisas e as lacunas das produções existentes de determinado tema, e assim, faz-nos avançar o conhecimento no sentido de evitar repetições desnecessárias sobre conceitos e contextos já investigados. No caso em questão, os grupos de pesquisas têm esse potencial para mudar essa realidade, mediante a socialização do máximo de pesquisas existentes no país e pela orientação dos novos pesquisadores/as. Dando continuidade as produções acadêmicas o Gráfico 2 a seguir apresenta a quantidade de pesquisas encontradas no Banco de Dados da ANPED.

Gráfico 2 — Evolução por ano da quantidade de pesquisas encontradas no banco de dados da ANPED



Fonte: Anais ANPED. Elaborada pela autora (2019).

Ao utilizar a ferramenta de busca na biblioteca da ANPED, com o descritor fechamento de escolas do campo, sem uso das aspas, foram encontrados os trabalhos no GT03 — Movimentos Sociais e Educação, GT02 — História da Educação e GT18 — Educação de Pessoas Jovens e Adultas: I) 2011, GT03 — 1(um); II) 2012, GT03 — 2 (dois); III) 2015, GT03 —1 (um); IV) 2017, GT03 e GT18 — 2 (dois), V) 2019, GT3 — 2 (dois). No Banco de Dados da ANPED foi encontrado maior número de trabalhos no GT — 03, com aproximação com o descritor fechamento de escolas do campo. Sendo que a leitura dos artigos foi significativa para o conhecimento das produções desenvolvidas sobre o fechamento de escolas do campo, conforme publicações apresentadas no Quadro 1, a seguir:

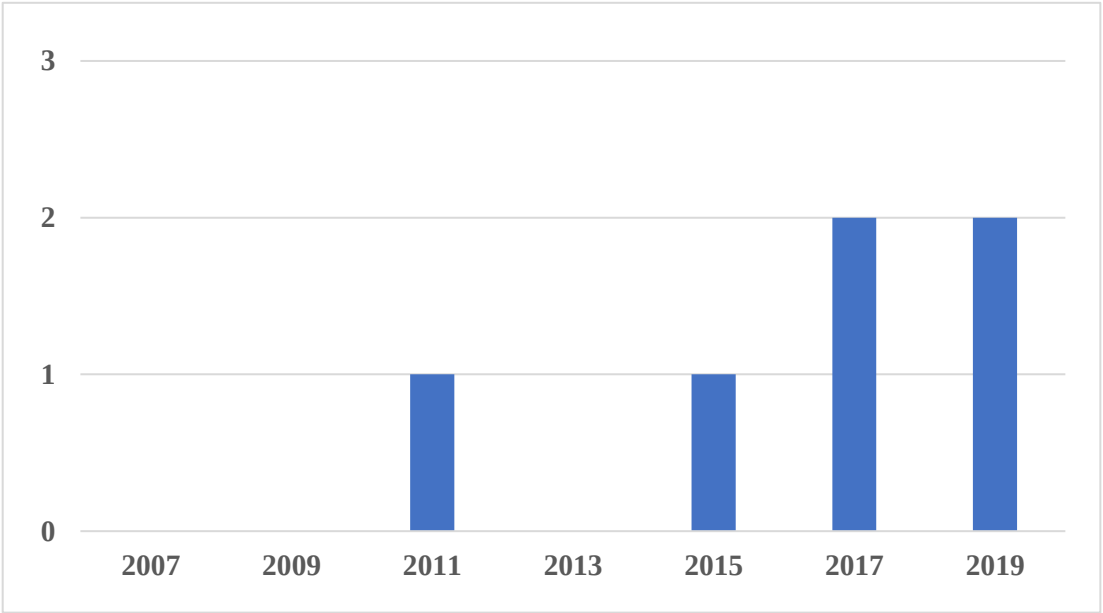
Quadro 1 — Temas das publicações ANPED

GT	Ano	Universidade	Tema
GT02	2019	UFPA	A Educação Escolar na Amazônia Marajoara: História, Memória E Prática da Educação do Campo no Mapuá Breves, Pa
GT03	2011	UFSC	Reflexões Acerca da Educação de Jovens do Campo em Santa Catarina
	2012	UFSC	Escola Rural Multisseriada: Contexto e Perspectivas no Município de Urubici/Sc
	2015	UFPA	Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: Ações e Reflexões que Articulam Protagonismo, Precarização e Regulação
	2017	UFPA/UPFE/UFJF	A Escola do Campo na Perspectiva dos Movimentos Sociais: Referências Para o Debate
	2019	UFPA/UFJF	Movimentos Sociais do Campo e Educação na Amazônia: As Lutas e Resistências num Cenário de Negação de Direitos
GT13	2012	UFPA	Nucleação e Transporte Escolar: Impactos na Educação, na Vida dos Estudantes e nas Comunidades do Campo da Amazônia Paraense
GT18	2017	UNEB	A Luta Social Ensina na EJA do Campo

Fonte: Anais ANPED. Elaborada pela autora (2019).

O Gráfico 3, a seguir, apresenta a quantidade de pesquisas encontradas no Banco de Dados da ANPAE, entre 2007 a 2019.

Gráfico 3 — Evolução por ano da quantidade de pesquisas encontradas no banco de dados da ANPAE



Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos anais dos simpósios nacionais da ANPAE. Elaboração da autora (2019).

Nos anais dos simpósios nacionais da ANPAE, os eventos são realizados a cada dois anos. Em 2007 foi a XXIII edição do simpósio, 2009 a XXIV, 2011 a XXV, 2013 a XXVI, 2015 a XXVII, 2017 a XXVIII e 2019 a XXIX. De acordo com a interpretação gráfica, entre 2011 e 2015 houve apenas 1 (uma) publicação, para cada ano, relacionada ao tema fechamento de escolas do campo. Em 2017 houve um crescimento de 2 (duas) produções e 2019 seguiu a mesma quantidade com apresentações de 2 (dois) trabalhos no Banco de Dados da ANPAE. A coleta dos dados para construção do Quadro 2, a seguir, teve como base os seguintes eixos.

Quadro 2 — Temas das Publicações na ANPAE

Eixo	Ano	Universidade	Tema
Eixo 1	2015	UFPA	Sistema de Organização Modular de Ensino (Some): A Realidade da Oferta do Ensino Médio no Campo na Mesorregião de Cametá/Pa
	2017	UFPA	A Nucleação das Escolas do Campo no Município de Curralinho/Pa: As Contradições do Discurso da Qualidade do Ensino
	2019	UCP	A Educação Sobre a Perspectiva de Paulo Freire: Pedagogia Bancária X Pedagogia Critica
	2019	UFPA	A Educação do Campo e a Política dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Território da Amazonia Paraense
Eixo 3	2017	UNB	Mercantilização e Privatização da Educação: O Caso da Educação do Campo
Eixo 5	2011	UFPA	Educação do Campo, Legislação e Implicações na Gestão e nas Condições de Trabalho de Professores das Escolas Multisseriadas

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos anais dos simpósios nacionais da ANPAE. Elaboração da autora (2019).

1.3 Fechamento de escola no campo: o que revelam as pesquisas?

Esse estudo está direcionado ao eixo temático fechamento de escolas no campo, com objetivo de ampliar o conhecimento teórico diante das produções acadêmicas expostas nos Bancos de Dados da CAPES, IBICT, ANPED e ANPAE. As discussões sobre o tema têm sido recorrentes, devido às lutas e resistências dos pequenos agricultores, contrários ao interesse do capital, como também das políticas neoliberais, as quais promovem o esvaziamento do campo e, por consequência, a redução de escolas.

O primeiro texto escolhido para análise foi a dissertação com título Fechamento de Escolas do Campo em Itapejara D'oeste/PR: O Caso da Escola Estadual de Lajedo Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, com defesa no ano de 2016, da autora Ivana Piva Mazur (2016), Universidade Estadual do Oeste do Paraná — UNIOSTE. O Texto assemelha-

se com o objeto de estudo dessa pesquisa, fechamento de escolas do campo, pois a autora destaca que a oferta do ensino Fundamental no Campo tem ocorrido de forma precária e insuficiente, carente de políticas públicas, ensejando fechamento de escolas sem considerar os aspectos culturais daqueles que ali convivem.

A pesquisa aborda duas escolas: a Escola Estadual Lageado Bonito, cessada em 1999; sob a justificativa de "falta de clientela" e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, em que, desde o ano de 2006, professores e a comunidade vem resistido frente às diversas tentativas de fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, devido ao número reduzido de estudantes. Foi sob essa justificativa que o Ensino Médio fechou em 2014, pois havia 7 estudantes no 1º ano, 2 estudantes no 2º ano e 3 estudantes no 3º ano.

Destarte, a autora lamenta que diante do que foi exposto em sua pesquisa, o fechamento total das escolas no campo no município parece inevitável. Ao mesmo tempo, parece muito contraditório se considerar que Itapejara D'Oeste possui uma população total de 10.532 habitantes (IBGE, 2010), sendo que 3.544 residem no campo, distribuídos em dezenove comunidades. Se 33,65% da população Itapejarense ainda se mantém no campo, como explicar o fechamento das únicas instituições localizadas no campo que ofereciam as séries/anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Portanto, o objetivo da pesquisa consistiu na análise do processo de fechamento de escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental no Campo de Itapejara D' Oeste, bem como em apontar as resistências e os desafios para escola do campo. Outrossim, identificar as transformações no campo brasileiro, a partir de 1950, e seus determinantes sobre a redução da população do campo. Além disso, a autora expôs em sua totalidade os aspectos que interferem na configuração da problemática em estudo, optando pelo método Materialismo Histórico Dialético, considerando o caráter universal da realidade, quais sejam, as leis gerais do desenvolvimento do capitalismo, quando este avança para o campo e suas implicações para o fechamento de escolas, em que a categoria particular evidencia a expansão do capitalismo no campo em Itapejara D'Oeste, e o caráter singular o fechamento de escolas. Todo esse arcabouço significa, nos termos de Kozik (1976), entender a problemática na sua concreticidade de (totalidade) para atingir sua essência, o que implica conhecer o movimento recíproco, a relação dialética entre o todo e as partes, o fenômeno e a essência.

Para o estudo de caso, a autora utilizou a entrevista semiestruturada e a análise documental, abordando as transformações ocorridas no campo brasileiro, por conta da expansão do capitalismo, bem como seus efeitos que culminaram na redução da população camponesa e, consequentemente, na redução das matrículas das escolas no campo. Enfocou a perspectiva da

educação na escola rural e, como contraponto, a Educação do Campo, para posteriormente analisar o processo de fechamento dessas escolas.

Outra dissertação analisada foi de Vanessa Costa dos Santos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, com defesa em 2019, que tem como título: As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista — Ba. A dissertação foi escolhida porque trata de uma visão crítica sobre o fechamento de escolas do campo com objetivo de analisar as políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e sua repercussão para a Educação do Campo, no processo de fechamento de escolas, em especial, no Município de Vitória da Conquista — BA.

Segundo Santos (2019), a política de fechamento de escolas do campo tem provocado diferentes consequências, que ao serem particularizadas requerem constantes análises, pois o fenômeno (fechamento das escolas) está inserido na totalidade das políticas neoliberais em curso no Brasil, imprimindo desdobramentos específicos para cada região e/ou localidade. De acordo com as pesquisas da autora, entre 2010 a 2016, foram fechadas 53 escolas do campo no Município de Vitória da Conquista — Ba, e 37 estariam ameaçadas de fechamento até o ano de 2018.

Ao pesquisar no *site* do INEP sobre o fechamento de escolas do campo no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, entre 2007 a 2019, foi verificado que o município de Vitória da Conquista — Ba continuou encerrando suas atividades nesse período, ratificando a previsão de Santos (2019) sobre fechamento de escolas no referido município, *lócus* do seu objeto de estudo.

Santos (2019) trabalhou com o método Materialismo Histórico Dialético, cuja pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, por ser considerada a mais apropriada para o tipo de análise e desenvolvimento de seu trabalho. Para o alcance dos objetivos propostos, foi utilizada como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada com lideranças de organizações e movimentos sociais de VDC que estavam direta e/ou indiretamente envolvidos com a Educação do Campo e com o contexto de fechamento de escolas. No total foram entrevistadas nove lideranças representantes de organizações e/ou movimentos sociais, e também foram analisados dados publicados em órgãos oficiais como, por exemplo: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep e dados disponíveis no *site* da Secretária Municipal de Educação de Vitória da Conquista — BA.

A autora enfatizou que a destruição das escolas do campo se dá constantemente pela introdução de um conjunto de fatores que contribuem para o desmantelamento das instituições escolares públicas, que se estabelecem por diversas vias, a exemplo da redução de diretores, coordenadores, professores e outros. O que revela o descaso dos governantes frente às escolas públicas, tendo por objetivo a diminuição de gastos públicos e ampliação do isolamento e sobrecarga de responsabilidades atribuída ao professor que ensina no campo, o qual se vê submetido à necessidade de desenvolver diversas tarefas que não são de sua responsabilidade.

Portanto, concluiu que tal situação organizacional faz parte da materialização das diretrizes neoliberais, entre elas, a diminuição de custos e de recursos humanos/de profissionais, tendo em vista que o poder público ao colocar apenas uma diretora e duas coordenadoras para dar conta de um total de 37 escolas, que se encontram geograficamente distantes uma das outras, é bastante óbvio que isso dificulta o trabalho do professor e a sua interação para com os gestores, prejudicando o processo formativo dos estudantes e o afastamento da Secretaria Municipal de Educação- SMED como responsável pela gestão da escola.

Outrossim, foi analisada a Tese de Eraldo Souza do Carmo, defendida pela Universidade Federal do Pará, no ano de 2016. O texto tem como Título: A nucleação das Escolas do Campo no Município de Curralinho — Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. A tese foi escolhida para análise por tratar das políticas educacionais e da política de nucleação das escolas rurais no município de Curralinho, situado no Arquipélago do Marajó/PA, no contexto das reformas educacionais do Estado capitalista. Os eixos de análises são o direito à educação e à qualidade da educação escolar, que se traduzem nos indicadores de: acesso e permanência, infraestrutura das escolas, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar.

Destarte, na leitura e interpretação dessa tese foi verificado que os problemas existentes nas escolas são semelhantes, tanto no município de Curralinho, como nos municípios, *lócus* da pesquisa, localizados nos Territórios de Identidade da área de abrangência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, ou seja, essas localidades vivenciam o mesmo contexto de precarização em relação às estruturas física e pedagógica das escolas núcleos, precarização do atendimento educacional dos alunos do campo e a preocupação da política de nucleação das escolas rurais, como também à melhoria dos indicadores educacionais. Esses processos, de fato, não divergem dos aspectos relacionados ao objeto de pesquisa, fechamento de escolas do campo, nos Territórios de Identidade em abrangência da área da UESB. O autor escolheu a corrente teórica para seu objeto da pesquisa com base no Materialismo Histórico Dialético, o qual contribuiu para situar as concepções e as relações capitalistas e seus reflexos

na organização do Estado, e na compreensão da (re)definição das políticas educacionais. Para o estudo, buscou-se apreender as singularidades da nucleação no *lócus* da investigação no município, marcado por desigualdades sociais, culturais e econômicas, que se refletem nas condições de vida das populações do campo.

Outrossim, Carmo (2016) demonstrou as contradições no município, que apesar de ser um lugar de riquezas naturais e vida peculiar, é marcado por desigualdades sociais. Assim, o interesse em estudar a nucleação das escolas rurais no município de Curralinho tem relação com essa realidade contraditória, mas, principalmente, em função de ter sido o município pioneiro no Arquipélago do Marajó a adotar a nucleação, como política de atendimento e organização das escolas do campo, a partir do ano de 2002.

Desde então, dezenas de escolas multisseriadas foram fechadas e eliminadas das comunidades ribeirinhas para a formação das escolas núcleos. O argumento utilizado pela gestão municipal para a adoção desse procedimento político-administrativo ocorreu com a justificativa de elevar a qualidade do ensino nas escolas do campo. Esse aspecto inquietava o pesquisador, em função de Curralinho estar situado em uma das regiões mais pobres do estado do Pará. Também chamava atenção o fato de as escolas estarem situadas, em sua maioria, em comunidades ribeirinhas, sendo que a interligação entre elas acontece por meio dos rios, furos, igarapés e baías, com predomínio de acesso por meio do transporte fluvial.

Além disso, o autor afirma em sua tese que a nucleação promoveu o fechamento de 59% dos estabelecimentos de ensino no campo, deixando uma parcela de estudantes distantes dos núcleos escolares, obrigando-os a viajar diariamente entre 30 minutos a 8 horas no trajeto casa/escola/casa. Embora tenha sido assegurado o transporte escolar, o serviço é realizado de maneira precária ao expor os alunos a situações de vulnerabilidade durante as viagens, uma vez que as embarcações não possuem equipamentos básicos de segurança. Conclui-se, portanto, que tal situação é mais um indício de que é necessário lutar por uma educação de qualidade.

Foi analisada também a tese de Ariane Martins Nogueira defendida na Universidade Federal de Uberlândia Instituto de Geografia no ano de (2019), o texto tem como título: *Contradições entre o campo e a cidade no triângulo mineiro: uma reflexão sobre o fechamento de escolas no campo*. A tese foi escolhida por tratar de problemas semelhantes com o objeto de estudo em questão, pois entre os fatores mais comuns apontados como principais responsáveis pelo fechamento de escolas no campo, estão: a municipalização do ensino fundamental e, consequentemente, o repasse insuficiente de verba para a manutenção das escolas e a falta de alunos.

A autora enfatiza a importância da Lei nº 12.960, sancionada em 27 março de 2014, segundo a qual uma escola só poderia ser fechada mediante um diagnóstico realizado com a comunidade, a fim de verificar o impacto desta ação. Entretanto, o que se pode observar em relatos e também no desenvolvimento de sua pesquisa, é que apesar da existência desta medida legal, as necessidades da comunidade não são consideradas ao se fechar uma escola, o diagnóstico assemelha-se muito mais a um relatório de transferência, constando dados como a localização e a quantidade de alunos, do que de fato uma análise de impacto social, ou seja, trata-se de uma visão economicista, que desconsidera a identidade dos sujeitos.

Destarte, a principal justificativa para fechar uma escola no campo tem sido a falta de alunos, o que pode significar a total ausência de matrículas ou uma quantidade insuficiente para formação de turmas seriadas. Todavia, afirma a autora que ao se debruçar sobre o tema, foi possível perceber que esta falta de alunos reflete questões profundas e mais complexas: a concentração de terras, o avanço do agronegócio, a expansão da monocultura, as dificuldades enfrentadas em todos os níveis pelos pequenos agricultores, a nucleação das escolas, o repasse deficitário de recursos para os municípios e as controvérsias das políticas públicas voltadas para atender às demandas dos povos do campo, que são apenas alguns dos aspectos que se pode citar na composição desta trama.

Em meio a tal situação, a autora ressalta ainda, que o agronegócio, está cada vez mais se modernizando, produzindo tecnologias para acelerar a produtividade e gerar renda a um nível humanamente inalcançável. Maior retrato disso são as lavouras de cana nas quais muitos trabalhadores morrem pela exaustão proveniente de um ritmo frenético de trabalho, seja visando à garantia do "emprego" ou uma possibilidade de ser mais bem remunerado pelo corte. Esse rural não precisa de gente, ao contrário, precisa de terra disponível para expandir, para que o campo deixe de ser campo e cada vez mais se torne rural e agrícola.

Desse modo, a autora considera que a medida mais efetiva para a superação dos problemas, como a proletarização do trabalhador do campo, o fechamento contínuo de escolas e a negação de inúmeros direitos seria a reestruturação das bases fundiárias. Porém, ao contrário disso, o que se vê são medidas mitigadoras que propõem soluções temporárias e que colaboram, na verdade, para enfraquecer as lutas e as propostas de mudança em curso.

Outro trabalho escolhido foi do GT13, ANPED de 2012, com a temática: Nucleação e Transporte Escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense com publicação de artigo do autor Salomão Hage (2012), cuja pesquisa foi realizada entre 2008 a 2011 com objetivo de analisar os impactos da política na educação, na vida dos estudantes e nas pequenas comunidades rurais da Amazônia paraense.

A pesquisa bibliográfica ocorreu durante toda a investigação e se concretizou por meio de levantamento de dados, estudo de textos, artigos, dissertações, teses, publicações em jornais, revistas, periódicos e Internet, enfatizando sobre a realidade da Educação do Campo e das escolas multisseriadas, mais especificamente, sobre a política de nucleação implantada no Brasil, particularmente no estado do Pará, e sua relação com o transporte escolar.

A pesquisa de campo foi desenvolvida inicialmente junto à Secretaria de Educação, mediante diálogos informais junto às Coordenações de Educação do Campo, das Águas e da Floresta, do Censo e do Transporte Escolar e do Setor de Matrícula, de modo que reuniu informações e dados estatísticos sobre as escolas multiserriadas e o transporte escolar para a definição de dois casos onde o estudo se desenvolveu, a saber: o município de Curralinho, localizado na Região do Marajó e o município do Acará, localizado na Região do Tocantins, ambos do estado do Pará.

Para realização da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores, educadores, pais, estudantes e lideranças locais com o intuito de evidenciar, por intermédio de depoimentos dos próprios sujeitos, peculiaridades que caracterizam as experiências de nucleação e da polarização das escolas rurais multisseriadas, bem como os aspectos relacionados ao transporte escolar. Segundo Hage (2012), o município de Curralinho em 2001, contava com 111 escolas funcionando em regime multisseriado nas pequenas comunidades rurais, com a política de nucleação o município reuniu 09 escolas núcleo no período de 2002 a 2005.

A partir desse período, em grande parte do município, passou do sistema multisseriado para o seriado e, ao longo do tempo, as comunidades rurais, perderam a referência do poder público em suas localidades. Apenas poucas escolas continuaram sendo ofertadas sob a forma de multissérie, especialmente aquelas que se encontravam mais afastadas e algumas delas, como resultado da resistência das famílias e comunidades ao fechamento de escola em suas localidades.

O município de Acará, segundo dados do IBGE (2010), possui uma população total, de 53.569 habitantes, 40.948 residem no meio rural (76,4%), em pequenas comunidades, em geral, localizadas distantes entre si e da sede do município. Até 2008, havia um número ampliado de escolas multisseriadas na rede municipal de ensino (183 escolas das 210 existentes no município — 87,1%), no entanto, havia insuficiência e precariedade do transporte escolar oferecido aos estudantes do meio rural no município. Além disso, a maioria dos professores mora na área urbana e desenvolve suas atividades docentes no meio rural, sem identificação com a realidade do campo. Ademais, esses docentes não recebem apoio para o deslocamento

às escolas rurais, sendo que, as condições de trabalho e de residência nas comunidades rurais são muito precárias. Outrossim, a formação continuada é inexistente e não há uma preparação específica para os educadores atuarem nas escoas multisseriadas.

Por fim, Hage (2012) considera que essas distintas situações adversas e complexas enfrentadas com a nucleação e o transporte escolar resultam do fato dos sujeitos do campo não serem ouvidos quanto à implementação das políticas públicas. Apesar de tudo, eles expressam a necessidade de permanência das escolas em suas comunidades de origem, pois a escola presente na comunidade e próxima às famílias mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem com o poder público local, ampliando as capacidades de intervenção dos sujeitos nos processos sociais e culturais em que estão inseridos.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, Hage (2018) também publicou artigo com o tema Educação do Campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas (UFPA) no *site* da ANPAE, eixo5. O autor estabelece relação entre os parâmetros legais de referência da qualidade da educação no meio rural e as condições de trabalho dos docentes no chão das escolas rurais multisseriadas evidenciando os desafios quanto à gestão dos processos pedagógicos nessas escolas.

Hage (2018) reconhece que a legislação educacional brasileira nos oferece ampla base legal para a implementação de políticas públicas que atendam as particularidades da vida rural. Ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), em seus Art. 23 e 28, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando as necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo.

Outrossim, destaca as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais oportunizam a elaboração de políticas públicas em relação à diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo. Cita a Resolução CNE/ CEB n° 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, bem como um conjunto de princípios e procedimentos que visam a legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida, por uma vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade os saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais.

Em suma, para além dos marcos legais o autor destaca que há necessidade de mais estudos sobre as escolas multisseriadas, pois as discussões não se esgotam nas questões relacionadas à precarização da ação docente ou de aplicação do paradigma seriado de ensino no chão da escola. É preciso rever a gestão do trabalho pedagógico, sobre a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida das populações do campo no sentido de referenciar o trabalho docente nas escolas.

1.4 Discussões dos resultados sobre o Estado da Arte

O mapeamento dos estudos sobre o fechamento de escolas do campo permitiu concluir que em todas as regiões brasileiras têm havido um crescimento das produções acadêmicas. Vale dizer que as buscas nos Bancos de Dados da CAPES, IBICT, ANPED e ANPAE consistiu em uma tarefa árdua, contudo, os benefícios foram significativos para composição do trabalho sobre o Estado da Arte. O caminho percorrido para as buscas voltadas para escolas do campo foi essencial para o enriquecimento e embasamento teórico acerca do objeto de estudo. No Banco de Dados da CAPES, IBICT, ANPED e ANPAE, ficou evidente, nas leituras dos trabalhos, o anseio por direitos sociais como também a efetividade da Lei e dos princípios que regem a Educação do Campo. Outrossim, os pesquisadores/a revelaram uma preocupação com a insuficiência de políticas públicas para o campo, sendo que essa realidade tem se tornando constante, devido à expansão do capital o qual necessita de estruturas que viabilizem seu controle na sociedade. Todavia, a escola do campo tem possibilidades de executar uma educação de qualidade, no entanto, é necessário um enfrentamento com as instâncias governamentais para exigir a efetivação do direito garantido por Lei, conquistado mediante as lutas de classes dos proletariados com o apoio dos movimentos sociais.

Insta frisar, que diante das produções analisadas, foi verificado que boa parte dos autores trabalharam com a metodologia pautada no Materialismo Histórico Dialético, tendo em vista que o método analisa as contradições em sua totalidade. Logo, o fechamento de escolas do campo não pode ser discutido de forma isolada, é preciso conhecer as múltiplas determinações, ou seja, ir além da aparência e, sobretudo, compreender que na luta de classe, trabalhadores e burguesia defendem interesses antagônicos.

2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O capítulo II apresenta uma análise histórica de luta pela educação que se iniciou com a chegada dos Jesuítas no Brasil, em 1549, seguindo as décadas posteriores, quando o processo de ensino foi se desenvolvendo por meio das políticas públicas, em passos lentos, principalmente para escolas do campo. Não obstante, os movimentos sociais e a luta de classe foram fundamentais para garantir o direito de permanência do homem e da mulher campesinos em seu território, sobretudo, pela defesa da educação de qualidade, de modo a atender os aspectos sociais e culturais em sua totalidade. É cediço que a implementação de políticas públicas educacionais não ocorre de forma imediata na sociedade, para o campo, os entraves ainda são maiores. Diante disso, foi necessária a organização e a mobilização dos movimentos sociais de forma articulada por meio dos Movimentos da Educação do Campo para reivindicar, junto aos entes federados, seus direitos preconizados na legislação brasileira.

Nesse sentido, para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa foi tomado como base teórica o Materialismo Histórico Dialético, o qual visa a apreender o real por meio de suas contradições existentes na vida social, relacionando-se com as categorias metodológicas como totalidade, mediação, contradição e *práxis*, buscando desse modo, um elo com as múltiplas determinações, e no mesmo movimento, uma simbiose entre a singularidade, a particularidade e a universalidade com o objeto de estudo, ou seja, fechamento de escolas do campo, e assim estabelecer conexões entre diferentes aspectos que caracterizam a realidade do homem da mulher campesinos.

Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 36), tirar da terra sua existência exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola, por esta razão, é preciso pensar a realidade no território onde são produzidas as relações sociais que caracterizam as identidades dos sujeitos, possibilitando a permanência da terra. No entanto, esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios com desenvolvimento econômico, cultural e ambiental, sendo a educação parte essencial desse processo.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais defendem uma Educação do Campo centrada no desenvolvimento das políticas públicas que assegurem aos sujeitos à educação formal no lugar onde habitam. Sendo assim, o povo tem direito a uma educação no espaço onde vive, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas sociais (CALDART, 2000). Outrossim, pretende-se mostrar os avanços e os retrocessos da legislação que trata da Educação do Campo buscando refletir sobre o desenvolvimento do processo educacional com base na Carta Magna

de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394 /96 e na legislação específica para o campo.

2.1 História da Educação do Campo no Brasil

Para compreendermos a trajetória de luta e a ascensão da Educação do Campo no território brasileiro, faz-se necessário trazer à memória o processo histórico educacional que se iniciou no ano de 1549 com a chegada dos jesuítas no Brasil. É Importante enfatizar que nesse período o ensino era muito fragmentado, além disso, reproduzia-se as práticas metodológicas utilizadas na Europa, as quais não correspondiam à realidade dos indígenas que aqui viviam. Contudo, o objetivo dos jesuítas não era educá-los, mas catequizá-los, pois o que interessava à catequese era apenas o ensino da submissão para os serviços da igreja Católica. Desse modo, por não atenderem os interesses do Estado, os jesuítas foram expulsos do país.

Segundo Romanelli (2012, p. 34),

> [...] o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio **à** realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Segundo Romanelli (2012), a expulsão dos Jesuítas não causou maiores impactos à educação popular, pois estes estavam a serviço da classe dominante, isto é, seus interesses eram alheios às necessidades da colônia, mesmo sabendo que os sujeitos que ali viviam precisava de um olhar específico na área da educação, tendo em vista que a maioria era analfabetos. Com a saída dos jesuítas do Brasil, foi determinado pela Coroa o fechamento dos colégios Jesuítas por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, sendo que após esse evento a retomada da organização escolar só ocorreu quase meio século depois com a chegada da corte portuguesa ao país, mais precisamente no ano de 1808, a partir dessa data foram criadas escolas, e no ano de 1934 foi inaugurada a primeira universidade brasileira. Convém lembrar que nesse período a educação era voltada exclusivamente para atender os interesses da metrópole, a qual usava a formação de mão de obra necessária com fim de suprir as necessidades da colônia.

No ano de 1822, após a proclamação da Independência, com o novo momento vivenciado pela sociedade no país, houve a necessidade de elaboração de uma Constituição

Federal, nesse ínterim, o Imperador Dom Pedro I, no discurso de inauguração da Assembleia Constituinte, destacou a relevância de uma legislação específica para a instrução pública. Não obstante, após a promulgação da primeira Constituição do Brasil em 1824, a sociedade esperava por mudanças significativas na educação, no entanto, a falta de recursos, tanto financeiros como humanos, continuou insuficiente pata atender a todos de forma igual, principalmente com relação à educação rural, pois além de não existir leis para amparar os sujeitos do campo, o modelo de desenvolvimento proposto, durante esse período, estava totalmente submergido e alicerçado no trabalho escravo e no latifúndio. No ano de 1891, foi criada a segunda Constituição Brasileira, marcada pela transição da monarquia para o sistema republicano que trouxe em seu texto a obrigatoriedade da escola primária, mas ela não fez nenhuma menção à educação rural.

Nesse sentido, afirma Silva (2017, p. 23) que

> Apesar do Brasil ser um país predominantemente agrário, a Expressão "Educação Rural" nas Constituições Federais, tanto a de 1824, quanto a de 1991, não foi mencionada em seu conjunto de dispositivos legais, evidenciando, portanto, por um lado, o descaso da classe política para com a Educação do Campo, e por outro, os resquícios de uma mentalidade agrária, escravocrata e, sobretudo, preconceituosa, que se apoiava no latifúndio.

Como pode observar, de acordo com a citação da autora, é perceptível à ausência de políticas públicas educacionais para os agricultores rurais, nesse marco de transição constitucional, entre 1824 e 1991. Além disso, predominava uma mentalidade elitista e excludente da classe dominante no Brasil em todas as fases da política do Estado nação tendo como grande aliado o latifúndio. Destarte, a educação para os povos do campo só foi institucionalizada como política pública, a partir da década de 1930, no governo Getúlio Vargas, marcado pela nova República, tendo em vista que a educação colonial estava ancorada nos princípios da Contra-Reforma, alheios à vida da sociedade emergente, que excluía deste processo, os escravos, as mulheres e os agregados (Silva, 2017). Nessa mesma esteira, Santos (2016) afirma que a educação brasileira sempre nos reportou como excludente e dualista desde os tempos do Brasil-Colônia, privilegiando a classe dominante com grande concentração de terra em grandes latifúndios, sendo que nesse período não havia interesse do Estado em priorizar a escola para os povos do campo, pois a mão de obra do modelo exportador vigente no século XX, em especial a cultura cafeeira, não necessitava de escolaridade para realizar o trabalho.

Nas décadas de 1920-1930, com a crise da superprodução do café, houve um processo de migração campo/cidade, e a educação, que nessa época já era precária, teve um número

elevado de analfabetismo na população brasileira. Além disso, nas grandes cidades houve uma concentração crescente de pessoas pobres e desvalidas sem emprego vivendo nas periferias. Desse modo, com o êxodo rural, o trabalhador agricultor ficou subordinado às regras impostas pelo Estado, ou seja, não houve um apoio solidário com os povos campesinos que estavam à margem e necessitavam de um equilíbrio na vida citadina. Diante desse contexto, como meio de conter o êxodo rural, no ano de 1930, surgiu o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, denominado de Ruralismo Pedagógico, em defesa de uma escola integrada às condições locais regionalistas, com objetivo de promover a fixação do homem no campo. Nesse sentido, de acordo com Souza (2014, p. 103),

> [...] o Ruralismo Pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades.

Sendo assim, a consolidação das ideias do Ruralismo Pedagógico se constituíram como uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano, ocorrido devido à mudança na política econômica brasileira em consequência da crise cafeeira, quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade.

Entre essas ideias merecem destaque, conforme Calazans (1993, p. 18-19),

> a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva;
> b) Uma escola que impregnasse o espírito brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte;
> c) Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país [...].

No entanto, ao debruçar sobre o viés ideológico da educação ruralista, denota-se que tal proposta visava a apenas conter o êxodo campo-cidade, no sentido de impedir os trabalhadores rurais de ocupar os postos de trabalhos dos citadinos como, também, aumentar as periferias das grandes cidades com amontoados de pobres e desvalidos, que perturbavam a paz e o sossego das classes dominantes que residiam nos centros urbanos. Sendo assim, os ruralistas pedagógicos não tinham um modelo de educação para o homem do campo como sujeito participativo da ação, com sua diversidade própria e grande potencialidade de pensar, diante disso, os processos de exclusão vividos por crianças, jovens e adultos que viviam no campo

continuaram a crescer. Somando a esse caos, houve taxas elevadas de analfabetismo, e muitos estudantes não conseguiam concluir sequer os anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando, desse modo, com a formação do ensino incompleto. Esse contexto vem demonstrar que as contradições institucionalizadas pela classe política vêm se arrastando por longas datas, em razão disso, a educação não avança constituindo um atraso social, para os povos campesinos.

Nesse sentido, Souza (2014, p.103-104) reconhece que

> [...] a oligarquia rural foi forçada a admitir a necessidade de escolarização para os camponeses a fim de preservar seus interesses, pois naquele período a monocultura da cana-de-açúcar não necessitava de mão-de-obra especializada, mas a partir da monocultura do café ela se tornou necessária, além da industrialização que surgia para se opor a essa estrutura agrária hegemônica.

Vale ressaltar que o processo de industrialização, com as mudanças do trabalho artesanal para o trabalho industrial em grande escala, não ocorreu pacificamente pelos camponeses, pois estes estavam acostumados a produzirem com liberdade de horários e escolha dos períodos para descanso e folgas, portanto, não se adaptaram de imediato ao trabalho fabril. Nesse sentido, segundo Enguita (1989, p. 39),

> [...] para os camponeses tornava-se muito difícil adaptar-se às novas condições de trabalho na fábrica. Acostumados ao trabalho ao ar livre, aos ritmos sazonais, aos abundantes dias de festa, a poder abandonar as tarefas a qualquer momento, em suma, a seguir seu próprio ritmo em vez de um calendário, um horário e um ritmo impostos, não podiam deixar de sofrer um violento choque.

É importante observar que além da imposição do trabalho fabril, não bastava apenas a orientação prática para os camponeses, pois o ofício nas indústrias dependia de leitura, motivo pelo qual a nova realidade brasileira exigiu mão-de-obra especializada e investimento na educação. Diante de tal necessidade de mudança, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública com objetivo de conter a migração, bem como para evitar o colapso urbano.

Com esse otimismo a Escola Nova[4] apresentou novas concepções quanto à forma de ensinar e aprender. Segundo Souza (2014, p. 105),

> [...] em 1932, educadores publicaram essas concepções por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inspirado na obra do americano John Dewey. O documento, que reivindicava mais atenção do Estado para com as políticas educacionais, defendia educação para todos, pública, obrigatória e laica, que eram as aspirações do liberalismo burguês.

[4] Escola Nova: teoria pedagógica, 1970, originou-se basicamente na forma de escolas experimentais, muito bem equipadas e circunscritos a pequenos grupos de elite, cumprindo dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

A partir desse movimento, a escolarização no meio rural passou a ser atendida mediante Campanhas, sendo a primeira delas a Campanha de Alfabetização na Área Rural. Nesse sentido, segundo Marinho (2008, p. 89),

> [...] como era o momento do otimismo pedagógico, foi fácil fazer propostas e contar com pessoal disposto a desenvolver os projetos idealizados. Mas, como nas décadas anteriores, difícil foi manter financeiramente as campanhas e as iniciativas [...].

Não obstante, a Constituição Brasileira de 1934, em seu Art. 156, parágrafo único, preconizou que "para realização do ensino nas áreas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual" (BRASIL, 1934), contudo, o texto da Lei nunca foi assegurado efetivamente, pois como afirma Bogo (2014, p. 186), "para as elites dominantes, a educação para os camponeses não tinham importância alguma, fundamentalmente porque elas lidavam com técnicas rudimentares".

Por conseguinte, na Gestão do governo de Getúlio Vargas, mais precisamente no período da ditadura militar, houve a criação e a implantação de vários programas para educação no meio rural com parcerias de organismos internacionais, mas na realidade esses programas tinham como principal objetivo conter o avanço das organizações das lutas camponesas no Brasil, além do controle ideológico da população rural brasileira.

Nesse sentido, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão gerenciado pelo Ministério da Agricultura a partir de 1947 (SOUZA, 2014). Quanto aos programas desenvolvidos por meio CBAR, conforme Calazans (1993), três programas merecem destaque, são eles: Centro de Treinamento, Semanas Ruralistas e Clubes Agrícolas. Como acrescenta Calazans (1993, p. 21, grifos do autor),

> [...] a "Educação Rural" sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais [...]. Foram coordenados nesse sistema todos os meios de divulgação e informação: cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e "semanas ruralistas".

Entre as décadas de 1940 e 1950 foram realizados programas educativos doutrinados pelo Nacional-desenvolvimentismo que tinham como alvo atingir as bases populares da maioria dos estados brasileiros (CALAZANS, 1993). Dentre estes, convém destacar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que ao ser posto em prática, não levou em consideração as contradições naturais, políticos, sociais e culturais dos grupos campesinos. Ainda segundo o autor, nessa mesma esteira, visando a atender aos interesses do imperialismo norte-americano

e ao capital presente no campo, a Constituição Brasileira de 1947 em seu Art. 166, determinou que "[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (BRASIL, 1947, n.p.). Dessa forma, o Estado deixou de oferecer a educação aos povos campesinos, a qual ficou sob a responsabilidade da iniciativa privada, em consequência desse ato, a educação se tornou ainda mais precária e ausente no campo. Partido dessa premissa, segundo Leite (1999, p. 34-35), as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou ainda mais submetida à vontade dos grupos dominantes.

Nesse contexto, acrescenta Souza (2014, p. 113),

> [...] todas essas medidas educacionais não serviram para "fixar" os camponeses no campo. Em 1940 foi a política de Vargas, orientada pelos norte-americanos, chamada de "Marcha para o Oeste", que expandiu a fronteira demográfica brasileira para o Centro-Oeste. A partir da década de 1960 o Brasil mergulha na crise do modelo desenvolvimentista e uma onda migratória trouxe para as grandes cidades milhares de camponeses pobres para engrossar o exército de reserva nas portas das fábricas. A intensificação da monocultura, a ampliação dos latifúndios e a mais absoluta miséria também foram fatores que levaram ao Sudeste milhares de camponeses pobres, especialmente nordestinos, em busca de trabalho.

Vale ressaltar que nas décadas de 1960 e 1970 foram criados programas setoriais, dos quais podemos destacar a SUDENE[5]; SUDESUL[6]; INBRA[7]; INDA[8] e INCRA[9]. De forma aparente, esses programas tinham como objetivo levar mais conhecimento para os camponeses a fim de aumentar a produtividade e a participação efetiva na comunidade, transformando os agricultores em potenciais consumidores de mercadorias industrializadas, deslocando-os, posteriormente, para o meio urbano para contribuir com a produção industrial. Entretanto, na realidade, o alvo dessa política era minar o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas. Segundo Bogo (2014, p. 186), esse período foi marcado também pelo modelo agrícola denominado de Revolução Verde, perpassando por três fases: Senão vejamos:

> A primeira fase foi de 1960 a 1990 e se destacou pelas seguintes características: grandes lavouras de grãos, industrialização da agricultura, política de crédito, monocultura e assistência técnica. Muitos dos pequenos agricultores acabaram deixando o campo por motivo da forte pressão do novo modelo e instalaram-se nas periferias das cidades gerando mão de obra barata. Os latifundiários passam a comprar mais terras para produzir, a produção é

[5] Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
[6] Superintendência do Desenvolvimento do Sul
[7] Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
[8] Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
[9] Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

> voltada para a exportação e começa uma grande crise de fome no Brasil. Os agricultores dependem cada vez mais dos Bancos e alguns já começam a se endividar. Além destas consequências, o mau uso dos recursos naturais fez com que o solo ficasse empobrecido e não produzisse mais como antes [...]. A segunda fase vai de 1990 a 1999 tendo como principais características o uso intensivo de herbicidas associado ao plantio direto e a profissionalização do agricultor. Usam-se cada vez mais agrotóxicos, e novas tecnologias para máquinas e equipamentos são necessárias. Algumas consequências desta fase são: aumento dos investimentos em novas máquinas e insumos; exigência de maior especialização do trabalho agrícola, principalmente pela entrada da informática nesse campo; integração e dependência cada vez maiores da produção com as agroindústrias; os custos de produção e preços finais dos produtos são dados pelos mercados internacionais; o exagerado uso de agrotóxicos cria novos desequilíbrios na natureza e novas pragas e ervas daninha surgem ainda mais resistentes aos venenos já usados [...] A terceira fase da Revolução Verde começa no ano de 2000 e perdura até os dias atuais (GÖRGEN, 2004, p. 52-54).

Diante dessa conjuntura, o que se pode constatar é que a agricultura familiar vem perdendo, de modo gradativo, seu espaço para as grandes produções em escala transacional, sendo que estes vêm utilizando novos métodos de aumento de produção, principalmente, da biogenética, subjugando os agricultores familiares e expulsando os do campo (SANTOS, 2017). Imperioso dizer que na década de 1970, durante a implantação da Revolução Verde, enquanto aproximadamente 75 milhões de hectares foram incorporados à fronteira agrícola, cerca de 16 milhões de pessoas foram expulsas do campo para cidade em todo o país, (SANTOS, 2017 *apud* GRAZIANO, 1996). Nos dias atuais, está ocorrendo uma grande intensificação com relação ao uso das tecnologias e do conhecimento das ciências biológicas; da mecânica; do geoprocessamento; e da informática para o controle e o desenvolvimento da produção agrícola, pecuária, além do melhoramento genético das sementes (PACHECO, CANTON, 2014). Ou seja, a ciência está a serviço das grandes empresas e do agronegócio como um todo, diante disso, os camponeses começam perder espaço para produzir no campo.

Retomando a discursão sobre educação rural, em 1961 foi promulgada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4024. Sua elaboração iniciou-se em 1948, portanto, a tramitação no Congresso Nacional durou treze anos e, quando da sua promulgação, o país estava vivendo um fenômeno denominado de realismo na educação (SANTOS, 2016). A referida Lei apresentou, em seus artigos 32, 57 e 105, a especificidade do ensino rural, em especial, a formação do professor, já no Art. 29, responsabilizou "cada município, a fazer anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária" (BRASIL, 1961, n.p.). Contudo, segundo Leite (1999), ao deixar sob a responsabilidade somente para o município a organização e a estruturação da escola do Ensino Fundamental no

espaço rural, os sujeitos do campo ficaram desprovidos de políticas públicas e de recursos financeiros perante os entes estadual e federal.

> [...] a Lei 4024/61 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de Educação Rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p. 39).

Ainda na década de 1960, Souza (2014, p. 113-114) acrescenta que

> [...] houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Em vez de "fixar" o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a "modernização da agricultura". Inicia-se o processo de "expulsão" dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a "modernização da agricultura", foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a Educação do Campo também desapareceria.

Diante de um quadro adverso para os camponeses, não restaram alternativas a estes, senão, as crescentes reivindicações no país no período entre 1961 e 1966, culminado em vários sindicatos, confederações e movimentos como a Confederação Nacional de Trabalhadores Agrícolas, sendo, portanto, um período favorável para à tomada de consciência dos trabalhadores agrícolas. Importante frisar também que em meados de 1960 os movimentos populares começaram a fomentar, no Brasil, uma luta voltada para a promoção e a valorização da cultura popular, pautando a agenda nacional o questionamento dessa realidade. Sob o ponto de vista de Fávero (1983, p. 81), "a forma ingénua e folclórica" de como se abstraia a cultura do povo brasileiro, bem como a sua utilização política de dominação e de alienação da consciência de classes populares precisava ser discutida.

Nesse contexto, segundo Leite (1999, p. 40),

> [...] como tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da Educação Rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura - CPC e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base - MEB.

Com relação a esses movimentos MEB e o CPC, Leite (1999, p. 40) destaca que eles sempre estiveram intimamente ligados aos movimentos de esquerda, os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de

trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da área rural, sendo que essa bandeira de luta culminou com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 1963. Não obstante, para contrapor-se aos movimentos populares, o regime militar por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criou o Mobral, que funcionou até 1985, tinha como proposta de ensino a alfabetização funcional da população brasileira, ou seja, uma alfabetização que não atingia os níveis de forma adequada. Esse programa chegou ao campo de forma ainda mais precária do que nas cidades (SOUZA, 2014).

Outro ponto importante, ocorrido em meados de 1960, diz respeito à criação do Movimento de Cultura Popular (MPC), fundado em Recife por Paulo Freire e outros militantes envolvidos na luta pela valorização da cultura popular, tendo como objetivo estimular o poder criador do homem e reafirmação das suas práticas, em que todo o ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo (PÉREIRA; PEREIRA, 2010). Foi a partir desse contexto que germinou o embrião da Educação do Campo, vinculada à Educação Popular, diferenciando-se pelo desvio do seu olhar, quando se volta para os sujeitos específicos do campo, que na sua maioria viviam marginalizados e na condição de analfabetos, passando a ser respeitados pela sua cultura, seus saberes populares (ROCHA, 2017). Destarte, a valorização da cultura popular tornou-se um marco importante para fortalecimento das demandadas dos movimentos camponeses, os quais visavam à construção de uma política de educação que atendesse de forma específica aos assentamentos da reforma agrária, que ao inferir na Educação do Campo "coloca em xeque a ideologia do capitalismo agrário e do atraso com que o campo é tratado ao longo da história brasileira" (SOUZA, 2011, p. 10).

Diante desse contexto, a partir da década de 90, os movimentos sociais mediante mobilizações e enfrentamento quanto à questão agrária e a valorização do sistema de ensino para o campo, chegaram à conclusão que seria necessária uma escola pensada para os povos campesinos, onde os sujeitos pudesse ter uma participação ativa na comunidade, para materialização da *práxis*. Nesse sentido, em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), na Universidade de Brasília (UnB), sendo que desse encontro surgiu o PRONERA, instituído como política pública, visando implementar ações educativas para as populações que vivem em acampamentos e assentamentos rurais. Em 1998 foi realizada a I conferência Nacional Por uma Educação do Campo, na cidade de Luziânia/Goiás, culminando com o lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária o qual representou o fortalecimento da educação do campo na política educacional.

Entre as organizações que participaram dessa conferência estão: Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação do Campo, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e Universidade públicas. A Conferência tinha como principal objetivo articular os sujeitos sociais do campo para a construção de políticas públicas educacionais, bem como a elaboração dos pilares para uma Educação do Campo, no campo (SANTOS, RODRIGUES, 2013). Em julho de 2004 ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, tendo como lema "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!" o evento contou com a presença de representantes de diversos movimentos sociais.

Não obstante, desde 2004 até data atual, as práticas de Educação do Campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, "às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas" (CALDART, 2012, p. 260). Dessa forma, percebe-se que mesmo com avanço das políticas públicas e da legislação específica para a Educação do Campo, as demandas para o acesso ao ensino de qualidade ainda são crescentes, visto que a sociedade está alicerçada em um sistema capitalista em que todos competem entre si, imperando o individualismo. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 27) acrescenta que

> Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente, ou não, o objetivo de transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reformas sistêmicas na própria estrutura do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Portanto, a sociedade atual vive a crise do capitalismo, a qual tem suas bases na lógica da produção destrutiva, que encontra dificuldades crescentes em incluir, no círculo de consumo, grandes parcelas populacionais, assim afirma Mészáros (2002). Por conseguinte, no âmbito educacional, o Estado vem assumido um novo papel, guiando-se, prioritariamente, pelo princípio da eficiência, centrado apenas nos resultados, isto é, as políticas públicas estão sendo avaliadas com foco na produtividade e na competitividade conforme as exigências do mercado. Importante salientar que a Educação do Campo não se enquadra nesse aspecto mercantilista imposto pelo Estado mínimo, haja vista, que a Educação do Campo nasceu das lutas da classe

trabalhadora camponesa impulsionada pelos movimentos sociais, os quais sempre procuraram buscar um projeto educacional por meio das políticas públicas para beneficiar a coletividade campesina e não ao capital, Santos (2016).

No mesmo sentido, acrescenta Caldart (2008, p. 72) que

> a educação no campo está amparada por uma política educacional para as comunidades camponesas [...] precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, na afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas.

Logo, os movimentos sociais sempre buscaram, por meio das lutas, uma educação de qualidade para o homem e a mulher do campo, com ênfase nos princípios educativos para preservação de seus valores culturais. Na visão de Caldart (2002), o campo tem a necessidade de uma educação específica que respeite as singularidades dessa população, que habita nesse território e mantém a terra viva e produtiva, cumprido a função social da propriedade. A Educação do Campo deve ser pensada na formação humana dos camponeses, no sentido de preparar os educandos para a vida em sociedade, todavia, é necessário elaborar estratégias para uma educação que vai além do capital, voltada para a formação humana e social dos campesinos.

Importante frisar que o significado dos termos Educação do/no campo traz sentidos diferentes, isto é, Educação *no* Campo é aquela oferecida pelo Estado, por meio dos seus órgãos públicos e visa a preparar o cidadão para o mercado de trabalho, isto porque o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. Por outro lado, a Educação do Campo é aquela pensada pelos camponeses, decorrentes das suas lutas sociais, e visa a preparar os educandos para a vida em sociedade, para que haja uma transformação social emancipadora na educação em seu sentido amplo, ou seja, bem articulada e redefinida em um processo dialético contínuo.

Corroborando tal fato, apregoa Mészáros (2008, p. 47) que

> O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.

Para o autor é necessário romper com a lógica do capital, porque este afeta profundamente a esfera educacional, portanto, é necessária uma mudança estrutural de ordem sociometabólica para redefinir as determinações sistemáticas da sociedade com uma perspectiva de transformação no sistema de ensino. Não obstante, ao longo do processo

histórico do capital, tem se observado que o campo educacional tem sido alvo de interesse econômico, principalmente pelas instituições internacionais, a exemplo do Banco mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais de forma articulada, em âmbito global, vem implementando políticas que favorecem à reprodução do capital (HADDAD, 2008).

Nesse sentido, as práticas neoliberais têm provocado mudanças significativas na sociedade com a colaboração do Estado, que geram desigualdades sociais, principalmente para a população campesina, a qual vem sofrendo com a precarização das relações de trabalho, tendo em vista que o agronegócio tem se territorializado com muita rapidez no campo, provocando o empobrecimento dos pequenos agricultores (GUIMARÃES, 2017). Logo, mister se faz reconhecer os povos campesinos e sua realidade histórica social, posto que há décadas eles vêm lutando pelos direitos básicos, como moradia, trabalho e educação de qualidade, no sentido de materializar a igualdade e as oportunidades a todos os indivíduos,

Nesse compasso, Araújo (2006, p. 134) acrescenta que

> Na disciplina do princípio da igualdade, o constituinte tratou de proteger certos grupos que, a seu entender, mereciam tratamento diverso. Enfocando-os a partir de uma realidade histórica de marginalização social ou de hipossuficiência decorrente de outros fatores, cuidou de estabelecer medidas de compensação, buscando concretizar, ao menos em parte, uma igualdade de oportunidades com os demais indivíduos, que não sofreram as mesmas espécies de restrições. São as chamadas ações afirmativas.

Sendo assim, de acordo com os princípios da igualdade, o Estado torna-se obrigado a implementar ações que sejam capazes de garantir o direito a todos os cidadãos, por meio de políticas públicas específicas para minimizar os prejuízos ora sofridos pela população, em especial aos povos campesinos, que tanto têm contribuído com a sociedade. Todavia, é importante esclarecer que a igualdade jurídica nem sempre corresponde à igualdade real, posto que, na sociedade capitalista os detentores da propriedade privada sempre procuram impedir a igualdade de forma plena, uma vez que se apropriam dos meios de produção e da força de trabalho da classe trabalhadora. Portanto, para se conquistar a igualdade real, é necessário mudar as estruturas do capital, ou seja, romper com o sistema imposto pela burguesia, para que todos possam alcançar uma democracia em sua plenitude.

2.2 As diretrizes Operacionais para Educação do Campo

Importante salientar que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo se constituem como referência para a Política Educacional nos territórios campesinos, as quais estabelecem um conjunto de princípios para adequar o projeto institucional das escolas do campo em todas as modalidades do ensino. Para solidificar esse direito, os movimentos sociais sempre estiveram em defesa para que o atendimento educacional aos povos do campo não fosse instituído na mesma dinâmica social e espacial urbana, tendo em vista que devem ser consideradas as distinções existentes na sociedade, não como objetivo de insolar os grupos, mas rever a unidade na diversidade, para atendê-los de acordo com os casos concretos.

Assim, acrescenta Araújo (2006, p. 589) que

> A criação de condições para a existência da igualdade real exige mudanças estruturais profundas na sociedade. [...]. Mesmo com esses limites e ressalvas, é ainda extremamente relevante à luta pela garantia da igualdade jurídico política, pois ela significa espaços de resistência dos avanços já conquistados pela humanidade em torno do ideal dos direitos humanos [...].

Como bem destaca a autora, ainda que haja mudanças estruturais profundas na sociedade, a igualdade jurídica-política deve se fazer presente para garantir os direitos conquistados. Unge frisar que a Educação do Campo se expandiu por meio das políticas públicas como fruto de muitas lutas e persistências para garantir seu espaço territorial, desse modo, torna-se necessário que toda conquista deve ter uma organização permanente para fortalecer e dar continuidade ao movimento de luta, pois, o fato de existir uma lei vigente para determinados casos, não quer dizer que as demandas estão resolvidas e acabadas, como um arcabouço metafísico, isto é, a lei por si só não garante mudança, tanto é verdade que é preciso lutar para se efetivar os direitos previstos em normas (FERNANDES, 2002). Ademais, o Estado não pode ser omisso, sua intervenção, por meio das políticas educacionais, faz-se necessária nas tomadas de decisões de modo a contemplar todos os indivíduos, grupos e instituições que defendem os interesses sociais. Nesse sentido, acrescenta Cury (1985, p. 1) que

> Tanto quanto um direito, a educação definida, nosso ordenamento jurídico, como deve: direito do cidadão- dever do Estado. Do Direito nasce prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhe pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitados tanto da parte de quem tem responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes, tanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

Desse modo, a educação tem sido ao longo de sua existência, um instrumento que oportuniza ao cidadão encontrar mecanismos para superar e romper com as limitações impostas pela classe dominante, que por meio do Aparelho Ideológico do Estado, inculca nos educandos,

a reprodução das relações capitalistas. Para Oliveira (2015, p. 28), apenas uma educação crítica possibilita a luta contra a massificação e a alienação dos indivíduos, como também contribui para sua formação reflexiva, tornando-os emancipados, no sentido de promover a democracia pautada nos objetivos da sociedade. Logo, a escola deve ser vista como um espaço que contribui para autoafirmação e identidade do sujeito, no sentido de preservar sua história, e sua relação com outras etnias.

2.3 A Constituição Federal Brasileira de 1988 e as Mudanças de Paradigma para Educação do Campo

Na Constituição Federal de 1988, os princípios da educação apresentados no artigo 205, ordena que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Carta Magma integra nesses princípios valores antropológicos, culturais, políticos e profissionais que, em consonância com o artigo 6º da C/F de 1988, elevam a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, afirmando-a como direito de todos.

O artigo 206 também prescreve em seus incisos I a VII que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, n.p.).

Como pode observar o artigo 206 da CF/1988 em seus incisos mencionados, referem-se à ordem social, educacional e cultural que não se destina a um nível específico, mas para a educação de todos, portanto, significa dizer que o Estado é responsável pelos serviços educacionais e deve atender a todos de forma igual, com ensino de qualidade, obrigatório e gratuito. No âmbito das discussões acerca do direito público subjetivo, com aplicabilidade imediata, plena e eficaz ele pode e deve ser exigido judicialmente, caso não seja prestado de

acordo os ditames legais. Para Munõz (2006, p. 48), a justiciabilidade do direito não é um fim em si mesmo, senão uma garantia atual para o exercício pleno da cidadania que deve vir acompanhada de políticas públicas coerentes amparadas por um sistema de indicadores que permitam avaliar os progressos e as limitações dos resultados.

Destarte, lutar por políticas públicas significa, nos dias atuais, não permitir que a educação se transforme em uma mercadoria ou um serviço, cuja aquisição será restrita apenas para os que podem comprar e pagar. Dessa forma, compete ao poder público, mediante o conjunto de princípios estatuídos na Constituição Federal 1988, garantir a educação a todos, independente de cor, raça e gênero. Assim, acrescenta Arroyo (2006, p. 28) que

> Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso de produção familiar, da produção agrícola do campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construído com mulheres, indígenas, negros e negros, como trabalhadores do campo [...]. Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classes, têm identidades, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos.

Logo, pode-se afirmar que a educação é um direito universal, fruto de construção histórica, da luta de milhares de sujeitos, independente de raça, cor e gênero, e que na busca de suas conquistas, estes vivem em um processo permanente de reconstrução e de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, vale ressaltar que a dialética pugna por elementos básicos comuns a todos os sujeitos: a unidade na diversidade. Como os sujeitos do campo têm demandas específicas, estes devem receber um olhar diferenciado do poder público, no sentido de preservar sua história de vida, por esta razão, a Educação do Campo deve ser vista como um novo paradigma que vem sendo construído pelos grupos sociais no sentido de romper com os conceitos tradicionais da educação rural, cuja referência é o produtivismo, ou seja, ver o campo apenas como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Segundo Ghellere (2016), ao longo da história da educação brasileira, a Educação do Campo foi negada aos sujeitos, negligenciando direito inerentes à vida. No entanto, para compreender as contradições ocorridas, nesse percurso, os movimentos sociais desempenharam papel fundamental pela reivindicação de políticas públicas para garantir uma educação de qualidade no campo.

Apesar das lutas e do esforço dos movimentos sociais, o descaso com a Educação do Campo ainda permanece grande no país, contudo, a Constituição Federal de 1988, garante a

educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente do local que a pessoa reside, seja ele urbano ou rural. Outrossim, faz menção às especificidades do ensino, quando prescreve em relação às diferenças culturais e regionais, permitindo que os estados tenham a liberdade de adequar seus currículos, calendários e outros aspectos que possam suprir as necessidades regionais. No entanto, presenciamos, de forma constante, ausências de políticas públicas, fechamento de escolas, em especial, do campo, falta de infraestrutura física e pedagógica, professores com formação insuficiente, além do deslocamento intenso dos estudantes das escolas do campo para as cidades, impedindo os sujeitos de direito de desenvolverem suas histórias de vida, identidades e memórias de sua cultura no local onde vivem. Assim afirma Monti (2009, p. 202), vejamos:

> O estudo da cultura é essencial para aprender nossa formação. De acordo com Adorno (1964), a formação é a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva e deve se destinar à diferenciação do indivíduo em seu meio. Para a formação é necessária experiências e conceitos, os quais são essenciais para o desenvolvimento do pensamento, e é por meio destes que podemos dar nomes as coisas para entender o meio e se relacionar.

Para o autor a cultura constitui um direito público subjetivo, abrangendo a todos os sujeitos, independentemente se residem no campo ou na cidade, sendo assim, além das questões econômicas e políticas devem ser também observados os ideais, valores e sentimentos que são fundamentais para a formação histórica e social do indivíduo. Nesse sentido, o artigo 215 da Constituição 1988 estabelece:

> § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.
> § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando o desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).
> I. Defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
> II. Produção, promoção e difusão de bens culturais;
> III. Formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
> IV. Democratização do acesso aos bens de cultura;
> V. valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988, n.p.).

Portanto, para que sejam preservados os laços culturais nas comunidades campesinas é necessário que a escola esteja aliada aos sujeitos sociais para continuar na luta e permanecer na terra como escolha de vida, sendo também imprescindível a formação e a preparação dos

educadores para trabalhar nesses espaços, assim, promover a democratização ao acesso à cultura, como também valorizar e fortalecer a diversidade étnica e regional.

2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, é a principal legislação educacional brasileira que organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, público e privado, com base nos princípios e direitos presentes na Constituição Federal de 1988. Com relação à educação direcionada ao homem e à mulher do campo, a LDB/96 dispôs no Artigo 28, em seus incisos, as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região: "I — conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da área rural; II — organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III — adequação à natureza do trabalho na zona rural" (BRASIL, 1988, n.p.).

Insta frisar que este avanço na legislação quanto à questão, específica da oferta de educação para a população rural, foi resultado das lutas constantes dos movimentos sociais, posto que estes já vinham em defesa das Escolas vinculadas ao MST, da Licenciatura em Pedagogia da Terra, entre outras reivindicações. Nesse sentido, Freire (1995) afirma que não se pode ser gente sem uma prática educativa, pois o homem sempre está aprendendo algo, sendo que a educação busca adaptar o indivíduo ao meio físico e social, para reconstruir e reorganizar suas experiências.

Com essa perspectiva, o MST tem sido um exemplo nesse tipo de ação/articulação, pelas conquistas sociais e educacionais para a população do campo, as quais têm se materializado nas legislações que foram aprovadas desde então. Dessa forma, os movimentos sociais, com sua bandeira de luta, procuram romper com paradigmas de que o campo é lugar de atraso. Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo está intimamente ligada ao trabalho, à cultura e ao modo de convivência da comunidade, no sentido de fortalecer os laços de identidade entre os homens e as mulheres campesinos. A nomenclatura "campo" surgiu por meio das mobilizações e das organizações dos movimentos sociais, os quais sempre vislumbraram um projeto político social para os povos campesinos, com respaldo legal, na Resolução/CEB CNE nº 2, de 28 de abril de 2008. Nesse contexto, pode-se observar as diferenças básicas desses paradigmas entre campo/rural. Conforme Fernandes e Molina (2004, p. 63),

> Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é o resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos seus protagonistas. Por essas razões é que reafirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivíssimo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como o espaço de vida.

Do ponto de vista da autora, a escola rural estava distante da realidade do trabalho e da vida dos povos campesinos, ou seja, era vista apenas como produção de mercadorias, além disso, seguia os modelos urbanos, como instrumento de expansão para o capitalismo. Para Calazans (1993, p. 24), o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande número de analfabetos, uma realidade que não foi erradicada até os dias atuais. Sendo assim, as lutas constantes dos Movimentos Sociais de Educação se pautam na educação formal de tal modo que possa garantir o direito ao ensino escolar, quer seja no e do campo. De acordo com Caldart (2002, p. 26), "[...] No: o povo do campo tem direito a educação no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação", ou seja, uma escola pensada com base nas necessidades do homem e da mulher campesinos levando em consideração suas concepções de mundo.

Urge dizer que além do artigo 28, da Lei nº 1394/96 da LDB, destinado à educação rural, foram criadas leis específicas para o campo, no sentido de garantir uma educação de qualidade. Entretanto, o Estado, mediante as privatizações, vem reduzindo ao mínimo possível sua participação com relação às políticas públicas, comprometendo assim o bem-estar da sociedade campesina, ferindo desse modo, os direitos fundamentais, como saúde, educação e trabalho, conforme preceitua o artigo 5º da Constituição Federal de 1998. Isso ocorre em consequência de um capitalismo sociometabólico que, segundo Mészáros (2014), descaracteriza a importância e a relevância da fixação do homem do campo, induzindo a este, uma falsa esperança de continuidade nas áreas urbanas.

Vale ressaltar que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), juntamente com diversos segmentos sociais, sempre esteve em defesa da Escola Pública, lutando pelo projeto de escola plural, democrática, gratuita, pública, laica e de qualidade universal para todos e todas. Contudo, quem ditou os rumos da LDB, nº 9.394/96, em sua forma original, foram exatamente os detentores do poder político e econômico, época em que o país estava imerso em intensa reforma neoliberal.

Não obstante, anterior à aprovação e sanção da mencionada LDB/1996, houve uma Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, a qual modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal (CF) dando uma nova redação ao artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que no bojo de seus incisos priorizou o financiamento público para o ensino fundamental por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Contudo, o direito à educação básica ficou comprometido, posto que outras modalidades de ensino, como educação infantil e o Ensino Médio, ficaram descobertas de recursos. Além disso, o art. 60 do ADCT-CF[10] promoveu a política de municipalização, pela qual gerou a corrida desenfreada das matrículas no ensino fundamental e baixo investimento *per capita* nos entes municipais. Outrossim, não reconheceu a valorização dos docentes que atuam nas escolas públicas, muito embora a luta central dos/as trabalhadores/as da educação ao longo da vigência da LDB nº 9.394/96 tem sido constante.

Entretanto, com a Lei nº 11.494, de 2007, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a LDB nº 9.394/1996 passou a ter mais visibilidade, ampliando o direito à educação pública e gratuita, expresso nos artigos 205 a 214 da CF, tendo em vista que as políticas de apoio suplementar foram estendidas a todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2002). Outra alteração de grande destaque na LDB 9.394/1996, diz respeito à Lei nº 4.024/1961, que trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Por conseguinte, essa reforma reduziu o conceito de educação em disciplinas focados em Língua Portuguesa e Matemática, com testes padronizados, de múltipla escolha, que induzem a escola a se concentrar apenas nessas matérias, sem levar em conta o conhecimento de outras disciplinas como História, Artes, Filosofia, dentre outras. Nesse sentido, Sandri (2016, p. 131-132) afirma que a reforma do Ensino Médio fragmenta o processo de formação do jovem e não possibilita o acesso a todas as áreas da Ciência, o que, futuramente, compromete o currículo, vindo a trazer prejuízos aos mais vulneráveis no ingresso ao Ensino Superior. Assim enfatiza Sandri (2016, p. 131-132)

> a) devido à fragmentação do currículo e à falta de garantia de que toda a disciplina das grandes áreas do conhecimento que serão contempladas no currículo do ensino médio existe a tendência da diminuição do quadro docente

[10] Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano, diante da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação.

> e da retração da oferta de cursos de licenciatura; b) devido à possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber, identificamos a tendência de diminuição na contratação de professores de carreira para o exercício do magistério, assim como essa condição não se limitar à educação profissional e se torna ruma prática comum para a educação básica; c) devido ao anúncio do MEC sobre a criação de uma BNCC para formação de professores, de cursos de formação continuada de professores como forma de efetivar a reforma e de enfatizar na formação dos jovens o viés pragmático, identificamos o deslocamento do currículo e dos conteúdos considerados teóricos, de modo a ofertar para os jovens e para os professores processos formativos a distância em cursos que podem ser via parceria público-privado.

É preciso compreender a educação em sua totalidade, posto que a fragmentação do currículo o dissocia do desenvolvimento integral do estudante, o qual limita o direito à educação e, ao mesmo tempo, fere a garantia dos princípios constitucionais, tais como a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar o pensamento. Para Lenin (1982), ser superficial é não ter em conta as características das contradições em seu conjunto e nos seus aspectos, pois a unilateralidade e a superficialidade sem considerar as ligações mútuas e as leis internas das coisas levam ao subjetivismo. Segundo Lombardi (2008), o sujeito não é um espelho real, mas um sujeito ativo e rico de determinações. Sendo assim, se todas as escolas seguirem a mesma proposta curricular haverá um engessamento das ações pedagógicas, por consequência, as desigualdades ficarão ocultas, tornando mais difícil o enfrentamento pelas classes trabalhadoras.

Entretanto, em meio ao caminho inverso, o Estado vem abrindo espaço para as privatizações das instituições de ensino, as quais passam a ser o alvo do Estado neoliberal, liderados por grupos de empresários, que utilizam-se do termo “Todos Pela Educação,” e determinam, assim, um currículo de âmbito nacional direcionado para o conhecimento necessário ao mercado de trabalho, sendo que essas forças reacionárias visam a restringir direitos da população, no sentido de vincular recursos públicos e a própria gestão educacional à iniciativa privada. Nesse sentido, a educação é vista como meio de subordinação ao mercado de trabalho, uma vez que as propostas empresariais objetivam restringir ao máximo o currículo, pois não valorizam a diversidade cultural do sujeito, ou seja, seus objetivos se limitam apenas em padronizar os conteúdos para atender aos interesses do capital.

Para adequar-se à realidade das ações pedagógicas, a LDB 9.394/1996 tem passado por alterações significativas desde a sua promulgação, todavia, para a Educação do Campo houve pequenas mudanças, razão pela qual foram criadas Leis e Decretos específicos para esse fim. Ao analisar o marco temporal, entre 2007 a 2019, a qual se propõe o objeto desta pesquisa, muitas leis nesse período tiveram alterações pontuais, podendo assim destacar a Lei nº 11.741,

de 16 de julho de 2008, a qual tratou de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” de forma ampla, modificando os artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB 9.394/1996. Com a promulgação da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, foi acrescentado o parágrafo único ao Art. 28, da LDB/96, com objetivo de condicionar o fechamento de escolas do campo para indígenas e quilombolas mediante justificativas dos órgãos competentes, no entanto, a referida Lei nº 12.960/14, não tem sido eficaz, pois desde a sua edição o fechamento de escolas não parou de crescer em todo país.

É cediço que o fechamento de escolas do campo vem se alongando em meio aos governos petistas e também após o golpe de Michel Temer, entretanto, as ameaças de fechamentos de escolas estão mais acentuadas no atual governo de Jair Bolsonaro, visto que são frequentes as ações as quais podemos enumerar: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que ocorreu em 2019, como umas das primeiras ações do Governo de Jair Bolsonaro. Esta Secretaria foi criada no Governo de Dilma Rousseff, sob o Decreto Federal nº. 7.480, de 16 de maio de 2011. A SECADI estruturava-se em:

> 1) Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; 2) Diretoria de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;3) Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; e 4) Diretoria de Políticas de Educação Especial. Eram competências da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão conforme estabelecido no Decreto Federal nº. 7480/2011 (BRASIL, 2011, n.p.).

Insta dizer que a extinção da SECADI foi um retrocesso no âmbito dos direitos educacionais, ademais, tal ato foi realizado por um governo representante da elite política e econômica no país, que ao retirar a tomada de decisões das representações sociais, segue totalmente na contra mão da proposta da educação para os povos campesinos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) também vem sofrendo com redução dos recursos financeiros com os ataques do atual governo. Segundo o FONEC (2020), o governo Bolsonaro publicou, no dia 21 de fevereiro de 2020, o Decreto 10.252/2020, o qual alterou a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O Decreto mudou profundamente as competências do órgão, desta forma estão sendo exercidas as competências do INCRA com outro viés, de acordo com as adequações e ações do governo, neste contexto o INCRA passou por profundas mudanças, principalmente para a Educação do Campo, isto porque, esse Decreto, após 20 anos de gestão

destinada a políticas públicas de educação, extinguiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA. Os projetos educacionais do PRONERA envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada Residência Agrário (SANTOS, 2012). De acordo com as modalidades de ensino citadas por Santos (2012), há um envolvimento de todos os segmentos que se fazem presentes na Educação do Campo por meio do PRONERA, os camponeses, os professores da rede básica e do ensino superior e as universidades. No entanto, o governo atual vem desarticulando essas instituições com objetivo de paralisar o ensino, principalmente para os jovens e adultos.

2.5 A legislação para a educação básica nas escolas do campo

A Constituição de 1988 garante a educação como direito de todos e dever do Estado, leva em consideração as diferenças culturais e regionais e permite que os estados tenham a autonomia para adequar seus currículos e os calendários, atendendo às necessidades de cada região. Contudo, a Carta Magna de 1988, ao se referir aos princípios da educação básica, no artigo 206, não menciona Educação campo/rural, no entanto, com a promulgação da Lei 9.394/1996, no art. 28, houve um pequeno avanço, ao referir a educação rural. Apesar disso, as ações pedagógicas ficaram vinculadas ao ensino tradicional, portanto, não atendiam aos anseios do homem e da mulher do campo, os quais lutavam por uma educação emancipatória voltada para a realidade do indivíduo. Nesse sentido, Beisiegel (2008, p. 128), afirma que a escola não pode ser imposta pelo centro, ela deve ser produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para cultura da região, diversificada em seus meios e recursos.

Nessa perspectiva, a partir da I Conferência Nacional, em defesa, Por uma Educação Básica do Campo, realizada em (1998), deu-se início a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, voltadas para as políticas públicas, nas quais foram efetivados programas e ações governamentais para garantir o direito à educação dos povos campesinos reivindicados pelos Movimentos Sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras de trabalhadores (CONTAG), dentre outros.

Entre os 15 artigos previstos na resolução, o CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, o Parágrafo único do artigo 2º traz no seu bojo os indicativos do que seria a identidade da escola do campo, no sentido que afirma:

> Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Nesta resolução, é notório o reconhecimento da escola do campo, como também o vínculo com a realidade na qual o sujeito está inserido, principalmente quando ressalta a importância da educação para o exercício da cidadania plena, no sentido de fortalecer a solidariedade e a justiça social das populações campo/cidade. Demais disso, esta resolução está intimamente articulada com a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, a qual infere a prerrogativa de universalizar, conforme resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, a "Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico" tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais (BRASIL, 2002). Assim, define o art. 4º, quanto ao comprometimento com a universalização da educação escolar com a qualidade social, direcionado ao mundo do trabalho, com fim de obter o desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável.

No artigo 12 (parágrafo único), em sintonia com o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), ficou estabelecido o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Outras demandas importantes devem ser consideradas nesta diretriz, artigos 14 e 15, os quais tratam acerca do investimento das escolas do campo a serem assegurados mediante a legislação do financiamento da educação no Brasil, como também a formação de professores, o atendimento das modalidades ofertadas nas comunidades, a infraestrutura das escolas, o deslocamento dos alunos quando o atendimento não puder ser ofertado na própria comunidade, bem como da remuneração e da formação continuada previstas na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 2002).

Contudo, insta dizer que a materialização da resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, não efetivou a garantia do direito aos povos campesinos em sua plenitude, tendo em vista que os entes federados pouco atuaram acerca do que foi determinado para melhoria da Educação do Campo, motivo pelo qual foi instituída a resolução do CNE/CEB nº 2/2008, com diretrizes complementares, a fim de tornar célere os programas educativos, por meio das políticas públicas.

Nesse sentido, a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, em seu Art. 1º, afirma que a Educação Básica do Campo compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento das populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas e outros. Em seu Art. 3º afirma que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (BRASIL, 2008). Esse dispositivo torna-se muito importante em relação ao não fechamento de escolas do campo, pois afirma que o deslocamento das crianças deve efetivar-se somente em caso de extrema necessidade, uma vez que a prioridade do ensino deve ser nas escolas localizadas próximas as comunidades (SANTOS, 2017). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), no Art. 53, inciso V, também determina que a criança e o adolescente têm direito à educação e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Para os casos específicos, o art. 4º e parágrafo único da resolução do CNE/CEB nº 2/2008 define parâmetros quanto à distância do deslocamento das crianças e adolescentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Senão vejamos:

> Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008, n.p.).

Quanto à distância que os estudantes deverão percorrer no deslocamento de casa para a escola, o art. 4º não delimita o percurso, apenas refere o menor tempo possível a pé e/ou pela adoção do transporte. Nesse sentido, essa lacuna dá margem para municípios articularem o trajeto escolar de acordo com seus interesses logísticos e financeiros entre campo/cidade.

Diante disso, os municípios vêm abdicando da sua responsabilidade em relação à melhoria da qualidade de ensino nas escolas multisseriadas, à contratação de professores com formação pedagógica inicial e continuada para atuarem no campo, e também, aos materiais didáticos adequados com a realidade dos estudantes campesinos. Assim, dispõe o Art. 10, § 2º da resolução CNE/CEB nº 2/2008.

> As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, n.p.).

A resolução CNE/CEB nº 2/2008, demanda uma formação docente que abrange as especificidades do campo, com instalações físicas adequadas e materiais didáticos apropriados para atender as necessidades e os interesses das crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. Entretanto, os municípios, muitas vezes, optam pelo fechamento de escolas com poucos alunos nas áreas rurais, ou até mesmo com número suficiente de alunos. Assim, vai se fazendo a nucleação dessas escolas, tendo como argumentos a qualidade do ensino nas classes multisseriada e os elevados custos que torna oneroso para o município manter professores em escolas com poucos alunos. Não obstante, muitos têm sido os gastos com o transporte de estudantes das áreas rurais para áreas urbanas, portanto, tais justificativas para o fechamento de escolas do campo são inócuas e controversas que demandam discussões quanto à qualidade da educação.

Assim, acrescenta Hage (2008, p. 139) que

> As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo o acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas.

Em consonância com os argumentos apresentados por Hage (2008, p. 1180), Santos (2017) enfatiza que a heterogeneidade é um elemento potencializador da aprendizagem e dinamiza o ambiente escolar, que pode ser bem aproveitado, no entanto, há necessidade de mais estudos, investigações, planejamento, investimentos e construção do currículo, de acordo com as peculiaridades de vida do campo. Assim, é necessário desconstruir essa visão negativa, que rotula esse espaço de formação escolar a um tipo de escola de baixa qualidade educacional, fraca, atrasada, difícil, ignorante, isolada, o qual precisa adequar-se ao modelo urbano. Destarte, as escolas multisseriadas devem sair do anonimato das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação e das Universidades, ou seja, sair também da concepção

urbanocêntrica de mundo, a qual afirma que a vida escolar na cidade oferece o acesso a todos, como bens e serviços públicos, que leva a comunidade campesina a visualizar uma realidade aparente e ilusória em relação ao campo/cidade.

Seguindo a trajetória dos avanços na legislação para Educação do Campo, o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, constituiu um marco importante, contemplando direitos sociais abrangentes, ratificando, desse modo, a bandeira de luta dos movimentos sociais, frente às políticas públicas, para atender as peculiaridades dos povos campesinos, ampliando seu espaço de conhecimento. Conforme preceitua o inciso II, art.1º: A escola do campo é aquela situada em área rural, como define a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, ou aquela situada em área urbana. Sendo assim, torna possível que alunos do campo estudem em escolas sede localizadas na cidade, desde que atendam as especificidades dessas populações. Além disso, o artigo 2º, incisos I e II, III e IV, do Decreto nº 7.352/2010, dispõe sobre os princípios norteadores da Educação do campo.

> I - respeito à Diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gêneros, geracional, e de raça e etnia;
> II – incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo, e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução da vida no campo;
> IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projeto político pedagógico com os conteúdos curriculares e metodológicos adequados as reais necessidades dos alunos do campo bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas (BRASIL, 2010, n.p.).

Como se verifica, esses princípios ampliam os direitos e a valorização do homem e da mulher do campo, incentiva a participação do projeto pedagógico da escola, flexibiliza o calendário escolar e abrange questões de ordem social, com desenvolvimento de políticas direcionadas à formação do professor, para atender as especificidades e as demandas da escola do campo, com relação aos conteúdos curriculares e metodológicos propostos no Projeto Político Pedagógico — PPP. Além disso, deve ser priorizada a pedagogia de alternância para garantir a permanência do educando na escola, assim dispõe a Escola Família Agrícola e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil — EFA/UNEFAB:

> A pedagogia da alternância consiste na organização da formação em espaço e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo alternado por um

> período letivo no meio sócio profissional-familiar. [...] a alternância esta embasada no princípio que a vida ensina mais que a escola por isso, o tempo escolar é alternado e integrado com o tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais constituem os conteúdos vivenciados básicos da ação educativa da EFA. Assim a pedagogia da Alternância é um sistema que conjugamos momentos de aprendizagem em períodos distintos, mas com estreita relação, permite que o momento vivido na escola seja a continuação de sua vida. É a vida que entra para sala de aula (EFA/UNEFAB, 2005, n.p.).

Com a formação da pedagogia de alternância, o educando pode vivenciar a teoria e a prática em períodos de tempos flexíveis com metodologias adequadas para atender as peculiaridades das populações do campo. Sendo assim, esse método de alternância valoriza o trabalho do homem e da mulher campesinos, seu modo de vida e sua forma de crescimento intelectual sem perder a sua identidade sociocultural. Além do mais, resolve problemas de ordem social como evasão escolar, desistência, sobretudo, promove a redução do analfabetismo que ainda é crescente em todo país, em especial no campo. Outrossim, a pedagogia da alternância preza pela organização de tempos diferenciados durante o ano letivo, o qual motiva a permanência do sujeito em seu espaço, evitando, desse modo, o fechamento de escolas no campo.

Outro ponto importante do decreto, nº 7.352/2010, no art. 11, diz respeito ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária — INCRA, que nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, elenca os objetivos bem definidos em seus incisos, do art. 12º:

> I- ao oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária — PNRA, em todos os níveis de ensino;
> II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
> III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos, cujos beneficiários são as população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento; alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e demais famílias cadastradas também pelo INCRA (BRASIL, 2009, n.p.).

Importante destacar que o PRONERA foi instituído como política pública em abril de 1998, o qual tem beneficiado homens e mulheres do campo, em várias modalidades de ensino, implementado por um processo democrático de direito a todos sujeitos campesinos. Assim, Fernandes e Molina *apud* Coutinho, Diniz e Muniz (2010, p. 35) definem que

> O PRONERA é exemplo dessa mudança de concepção acerca da educação a ser ofertada aos povos do campo, associando-se às instituições, aos movimentos e organizações e a educadores que concebem o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses realizam a luta pela terra e pelas demais políticas públicas. Assim, se contrapõe à segunda visão que se pauta no produtivíssimo e vê o campo apenas como lugar da produção de mercadorias e não como espaço em que se produz vida.

O PRONERA foi criado com objetivo de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações campesinas, constituindo-se como um divisor de águas para Educação do Campo, vindo a contribuir para os cursos formais de educação de jovens e adultos, além de cursos técnicos e de nível superior, incluindo também o mestrado. Contudo, com a Emenda à Constituição nº. 95/2016, que congela os investimentos públicos por vinte anos, tanto nas áreas de saúde como educação, tem sido um entrave para continuidade das ações educativas. Além disso, o poder público não vem aplicando as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo de forma integral, pois ao invés do atendimento escolar no local em que reside os estudantes, os municípios estão priorizando as escolas nucleadas, por conta disso vem fechando escolas do campo, contrariando o art. 6º da resolução 2002. Senão vejamos:

> Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, n.p.).

Apesar da clareza desse artigo, sistemas estaduais e municipais de ensino vêm intensificando a política de nucleação, e também a oferta de transporte escolar para deslocar os educandos para cidade sem se preocupar com as condições emocionais desses indivíduos. Além disso, tais políticas favorecem a evasão escolar, pois os estudantes se veem na obrigação de percorrer grandes distâncias para chegarem até a escola, em razão do cansaço físico, não conseguem ter bom aproveitamento na aprendizagem, em decorrência desse fato ocorre muita repetência e falta de motivação para continuar os estudos. Diante desse contexto, a nucleação tem sido a principal responsável pela dificuldade de acesso, permanência e inclusão das crianças e dos jovens nas escolas do campo (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012, p. 241).

Nesse sentido, Santos e Garcia (2020, p. 270) acrescentam sobre o processo de nucleação de escolas do campo que

> O processo de nucleação de escolas do campo, segundo o Parecer CEB/23/2007, teve início no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 e foram

> ampliadas em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, resultando em uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. A implementação das escolas nucleadas, que começou nos Estados do Sul e do Sudeste do Brasil, segundo o parecer, seguiu o modelo norte-americano, ― consistia em reunir várias escolas ou salas ditas isoladas‘, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno (CNE/CEB, n° 23/2007, p. 5). O parecer CNE/CEB n° 23/2007 homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 pelo Ministério da Educação nos esclarece que as principais justificações alegadas para a nucleação são: ―baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem.

Logo, na prática, o processo de nucleação significa o fechamento de escolas do campo, pois ao nuclear uma determinada escola, necessariamente leva à paralização de outra escola, como bem explica Rodrigues *et al.* (2017, p. 3). Como demonstra a presente pesquisa nos capítulos IV e V, entre 2007 a 2019, segundo registros do INEP (2020), 33.140 escolas do campo foram fechadas no país.

Não obstante, impulsionados por esta causa, o MST, em 2011, organizou uma campanha, intitulada “Fechar Escola é Crime!” com objetivo de denunciar o fechamento de escolas do campo e, ao mesmo tempo, esclarecer e debater sobre os desafios ao acesso, a melhoria das condições físicas e pedagógicas, bem como a organização da educação nos acampamentos e assentamentos das áreas de Reforma Agrária, agricultura familiar e camponesa. Esse movimento também pretendia ampliar a discussão sobre a importância de mobilização das comunidades, movimentos sociais, sindicatos, envolvendo toda a classe trabalhadora, no intuito mudar a realidade política e social do campo no Brasil (MST, 2011). Diante das mobilizações contra as disparidades vividas pelas escolas do campo, em 27 de março de 2014 foi sancionada a Lei nº 12.960, pela Presidente Dilma Rousseff alterando o Art. 28 da LDB nº 9.394/1996 com o acréscimo do parágrafo único, estabelecendo que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Segundo Santos (2017), a Lei nº 12.960/2014 foi considerada um marco para a classe trabalhadora do campo e para as lideranças sociais, pois foi por meio de embates e reivindicações que o governo aprovou a referida lei, a qual preconiza que não pode fechar escolas sem que haja uma consulta prévia junto ao Conselho Municipal de Educação, e também

apregoa que a comunidade escolar deve seja ouvida. Além disso, a Secretaria de Educação do Estado ou município deve justificar a necessidade de encerramento das atividades do estabelecimento de ensino, posto que, de acordo com a vigência da Lei, atualmente não se permite que ocorra o fechamento de escolas do campo, lançando mão do poder discricionário[11], como vinha fazendo os gestores, isto é, terão que ser analisados todos os requisitos legais para não prejudicar a população camponesa. Entretanto, as justificativas do poder público para o fechamento de escolas do campo, da Educação Básica, vêm sendo ancoradas pelo princípio econômico quantitativo, pois questiona gastos elevados para a manutenção da escola no campo com poucos estudantes em sala de aula, ou seja, um quantitativo baixo para os parâmetros do capitalismo, quando comparadas com as escolas núcleos ou urbanas, com 40 alunos ou mais na classe, assim afirmam ser muito caro manter a escola com poucos alunos, com 10 (dez) ou quinze (15) alunos. De acordo com Munarim e Locks (2012, p. 53), na visão desses governos, "fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante", ainda nesse mesmo olhar, a escola urbana seria o ideal almejado por todos os governantes, apenas pelo viés econômico-quantitativo.

Logo, essa pesquisa tem como objetivo analisar as causas e as consequências do fechamento de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, para tanto, busca relacionar a situação em âmbito nacional, com as 5 (cinco) regiões brasileiras, para mostrar que esse problema infelizmente não está ocorrendo de forma insolada. Na realidade, está havendo um retrocesso da legislação que trata sobre Educação do Campo, em especial, a Lei nº 12.960/2014, que diante da quantidade de escolas fechadas no campo, a referida lei está se tornando letra morta. Ressalta Alburquerque (2011, grifos do autor), que "[...] os camponeses são considerados como "atraso" e por isso lutar contra o fechamento de escolas tem se constituído como expressão de luta pelas comunidades campesinas, principalmente contra lógica do modelo capitalista neoliberal voltada para o campo". Além disso, os governos vêm implementando a municipalização do ensino básico, para reduzir gastos, optando pelo fechamento de escolas multisseriadas, que por meio da nucleação vem reunido os estudantes das unidades desativadas em centros urbanos maiores. Sendo assim, o fechamento

[11] Poder discricionário é a liberdade de ação administrativa, dentro dos limites permitidos em lei, ou seja, a lei deixa certa margem de liberdade de decisão diante do caso concreto, de tal modo que a autoridade poderá optar por uma dentre várias soluções possíveis, todas, porém, válidas perante o direito. É, portanto, um poder que o direito concede à Administração, de modo explícito ou implícito, para a prática de atos administrativos, com a liberdade na escolha segundo os critérios de conveniência, oportunidade e justiça, próprios da autoridade, observando sempre os limites estabelecidos em lei, pois estes critérios não estão definidos em lei.

de escolas do campo deve nos levar a ter um olhar além das aparências, ou seja, perceber que as disputas que estão em jogo são algo maior, pois os governos têm demonstrado a opção pela agricultura de negócios que tem a lógica de pensar no campo sem gente, sem cultura e sem escola.

Segundo Santos (2017, p. 227), o reflexo da realidade objetiva pela consciência não se produz passivamente, mas de forma ativa e criativa sobre a base da transformação da prática e da realidade. Dessa forma, torna-se necessário compreender a essência e os fenômenos que perpassam o objeto de estudo, para compreender a realidade de seu funcionamento, por meio do processo histórico e cultural dos sujeitos, no caso, os povos campesinos, incluindo os quilombolas, indígenas, ribeirinhos dentre outros, que fazem parte desse processo e que, apesar das lutas e resistências, estão inseridos na relação do capital. Contudo, é mediante a própria luta que os movimentos dos trabalhadores constroem a sua história, aprendendo com a dialética e com a *práxis* social para, assim, encontrar caminhos de superação diante das relações antagônicas (SANTOS, 2017).

Corroborando o pensamento da autora, Freire (1987, p. 30-31) afirma que

> Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Constata-se, portanto, que libertar significa sair da submissão e da sujeição da vontade do outro para construir sua própria independência, tomar decisões e gerir a própria vida sem distanciar da coletividade. Segundo Caldart (2004, p. 174), o coletivo é um aprendizado importante que possibilita a passagem do que poderíamos chamar de uma ética do indivíduo para uma ética comunitária, que depois poderá se desdobrar em uma ética do coletivo. Nesse espírito de luta os campesinos vêm construindo outra forma de pensar, para resistir e permanecer no seu território.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O capítulo III apresenta o desenvolvimento da metodologia, com foco no objeto de estudo, fechamento de escolas do campo, sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), por entender que o conhecimento real deve se pautar por uma investigação criteriosa, com aplicabilidade coesa com as categorias inerentes e exigidas pelo método, no sentido de desvelar a essência da realidade, ora mostrada de forma aparente. Ademais, o fenômeno a ser estudado está interligado com as demandas pertinentes ao campo de estudo que envolvem as políticas públicas educacionais.

Outrossim, em meio à exposição, quanto a questão problema, a pesquisa nos remete a conhecer: quais as consequências do fechamento de escolas do campo para as comunidades dos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB? Para dar conta de responder à problemática foi realizado um mapeamento no *site* oficial do INEP, sobre o número de escolas e de matrículas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia e Território de Identidade Médio Rio de Contas-Ba, entre 2007 a 2019. Os dados da pesquisa serão apresentados por meio de gráficos e tabelas no capítulo V. Paralelo a essa pesquisa foi realizado o Estado da Arte, para levantar a quantidade de dissertações e teses defendidas, sobre a temática. Por conseguinte foi utilizado o Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), cujos resultados das pesquisas foram apresentados com aprofundamento no capítulo I desse trabalho, com estudos pesquisados por diversos autores e autoras sobre o fechamento de escolas do campo que soam como fortalecimento de uma luta incessante que começou há muito tempo e que, até hoje, continua, isto é, a luta por direitos básicos que ainda vêm sendo negligenciados à população do campo, (ROCHA, 2020).

Nesse sentido, é necessário disseminar novos conhecimentos, pois o campo não pode ser visto como uma ilha deserta, onde só quem vive no campo deve lutar para solucionar seus problemas, o campo deve ser levado para o mundo midiático, para as Universidades, a fim de mostrar a realidade aparente que por muito tempo ficou escondida por trás dos “espelhos”, ou seja, dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Desse modo, para compreender o objeto de estudo e sua contradição com a categoria Educação do Campo, enquanto projeto social, foi necessário dialogar com o Materialismo Histórico Dialético, para inserir o fenômeno no contexto histórico, social, político, cultural e econômico, tendo em vista que a negação do Estado, frente às

políticas públicas para as populações campesinas, tem gerado abandono, precarização e fechamento de escolas do campo, causando grades prejuízos a essas comunidades.

3.1 O Método Materialismo Histórico Dialético — MDH

Como já mencionado, o método adotado para apreensão do real concreto tem como base o materialismo histórico dialético, por se adequar ao processo de abstração do conhecimento em sua totalidade. Por meio dos procedimentos metodológicos oferecidos por esse método tornou-se possível realizar a investigação e comprovar a veracidade dos dados coletados, mediante as normas científicas, a eticidade da pesquisa, conforme determina o campo das políticas educacionais a que se propõe essa investigação sobre o fechamento de escolas do campo.

Segundo Silva (2017), para compreender o Materialismo Histórico Dialético se faz necessária à realização de um movimento entre o geral e o particular mediado por um aspecto particular da realidade concreta, sendo que o objeto real investigado se depara com o processo de interpretação e de possível transformação da sociedade vivida pelos homens, visto que essas mudanças estão interligadas à percepção e intuição humana. Desse modo, o método resulta de uma abstração mental de determinada parcela da realidade social externa, passando a ser representada internamente, pelo pensamento do sujeito conhecedor dessa realidade (CUNHA, 2014).

Outrossim, o método analisa as correlações de forças antagônicas, que vai além da aparência, isto é, do concreto pensado ou abstrato, que é estabelecido pelos sentidos; o qual apresenta uma complexidade com intuito de desvelar a essência da coisa em sua totalidade por meio das múltiplas determinações, ou seja, o concreto real deve transcender a "coisa em si", modificando e transformando o sujeito por meio de uma *práxis* emancipatória. Nessa perspectiva, o sujeito ao passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, deve buscar a superação dessa etapa fazendo uma reflexão teórica desse movimento, sendo que esta forma dialética é o caminho para o conhecimento em uma interrupta oscilação para cima e para baixo da singularidade à universalidade e desta àquela (LUKÀCS, 1981, p. 207).

Para melhor compreensão do MHD, Marx (1998) contribuiu de forma significativa ao fazer reflexões sobre as leis gerais da dialética em *O capital*, em que a primeira lei da passagem da quantidade à qualidade ocorre de forma lenta com ritmos diferenciados de acordo o fenômeno estudado, posto que modificações quantitativas ainda que lentas são capazes de gerar

alterações qualitativas, que são chamados de “saltos”. Já a segunda lei diz respeito à interpretação dos contrários, em que os aspectos de um determinado fenômeno interligado à realidade se relacionam entre si. A terceira lei, da negação da negação, explica que o conflito entre tese e antítese não é eterno, de acordo com Lefebvre (1991), a firmação gera uma negação, todavia a negação não se perpetua, tendo em vista que tanto a afirmação como a negação são sempre superadas pela construção de uma síntese, constituindo assim a negação da negação.

Portanto, o estudo da essência de um determinado fenômeno ocorre pela análise em seu desenvolvimento, contudo, urge mencionar que a essência do fenômeno não se revela de forma imediata, sendo assim, é necessário fazer a mediação por meio da análise, caracterizada pela abstração. Segundo Duarte (2004), a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado, em seguida, fazer análise de sua gênese, para voltar ao ponto de partida e ser compreendida de forma mais concreta.

Dessa forma, tomando como base as reflexões sobre as leis que regem o Materialismo Histórico Dialético, é possível perceber que, do ponto de vista metodológico, os saltos qualitativos têm condição de captar a realidade a qual possibilita ao pesquisador conhecer os problemas acerca do objeto a ser pesquisado. No mesmo sentido Marx (1998) enfatiza que, ao partir do estudo do fenômeno em suas relações históricas e sociais, é possível conhecer as suas contradições imanentes, tornando-se possível o conhecimento de sua essência. Nessa mesma esteira, Frigotto (1991) ratifica que realmente o que importa para o Materialismo Histórico Dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere a realidade anterior, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar. Sendo assim, por meio do movimento dialético é possível reconhecer os conflitos e as contradições existentes na sociedade, que ao constatar ou descrever o fenômeno explicitado, estes serão modificados em sua *práxis* social, por este motivo os interesses de classe se chocam e constantemente estão em disputa.

Para Santos (2017), na lógica dialética o homem é, ao mesmo tempo, pesquisador e pesquisado, pois, “[...] assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele” (MARX, 2004, p. 106). Portanto, o MHD não separa o sujeito do objeto, uma vez que diante dos processos históricos reais, o sujeito obtém o conhecimento necessário para dirimir suas múltiplas contradições e conflitos. Nessa mesma esteira Paulo Netto (2011, p. 20), acrescenta que esse método de pesquisa permite o conhecimento teórico partindo da aparência indo para a essência do objeto, sua estrutura e dinamicidade “[...] tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos objetos, das aspirações e das representações do pesquisador”.

Corroborando a mesma lógica de pensamento Kozik (1976, p. 122) explica que:

> O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social. Somente sobre a base desta determinação materialista do homem como sujeito objetivo – ou seja, como ser que, dos materiais da natureza e em harmonia com as leis da natureza como pressuposto imprescindível, cria uma nova realidade, uma realidade social humana [...].

Logo, o materialismo histórico dialético não aprende a verdade como última instância, sendo assim, para compreender a essência do fenômeno, o pesquisador/a deve ir além da aparência para desvelar os fatos em sua totalidade, por meio das múltiplas determinações deve buscar a compreensão das relações do homem com a sociedade, assim, construir a dialética entre a ideia/ pensamento/ consciência e a base material. Além disso, o método dialético propõe que ao se colocar um fenômeno em movimento, expõe suas determinações, em sua ontologia, e para ser melhor compreendido e explicado, o pesquisador/a deve se reportar às categorias metodológicas que remetem à *práxis*, totalidade, contradição e mediação, a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta. Nessa relação, o entendimento das categorias torna-se essencial na fase de análise dos dados e da teorização dos resultados, assim expõe Masson (2012, p. 4-5, grifos do autor):

> Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos.

Desse modo, o fenômeno estudado deverá ser guiado pelas categorias dialéticas por entender que elas explicam com maior clareza a realidade das relações humanas, no caráter ontológico de suas relações históricas e sociais. Kuenzer (1998, p. 62) enfatiza que as categorias, desenvolvidas no referido método dialético com a *práxis*, totalidade, contradição e mediação, dentre outras, têm caráter metodológico, portando são universais as quais correspondem às leis objetivas, enquanto que as categorias de conteúdo estão voltadas diretamente para especificidade do objeto investigado. Segundo Cury (1985), as categorias tendem a se esvaziar quando seus sentidos não estão relacionados com a realidade e ao próprio

movimento, por isso, é importante que elas não se isolem. As categorias "são vistas aqui como noções gerais, que resultam das coisas singulares e representam formas particulares do reflexo das coisas e das relações reais" (ARISTÓTELES, séc. V a. C *apud* CHEPTULIN, 2004, p. 6).

Portanto, após a relação imediata com objeto de estudo apresentado pela questão do problema, construção dos objetivos, e demais leituras realizadas por meio do Estado da Arte ou do conhecimento, resoluções, pareceres e decretos que tratam da Educação do Campo, ficaram definidas as seguintes categorias de conteúdo: Educação do Campo, fechamento de escolas do campo, marcos legais e as contradições do sistema capitalista frente ao campesinato. Como categorias de método: totalidade, contradição mediação e a *práxis*, esses elementos categóricos utilizados como instrumentos de análises no processo investigativo, fazem parte da pesquisa fechamento de escolas do campo, por reunirem fatores responsáveis pela percepção das contradições presentes na realidade social dos Territórios de Identidade investigados em sua totalidade. Desse modo, torna-se indispensável trabalhar com as categorias do método e de conteúdo de forma articulada com o objeto de estudo, tendo em vista que estas, em conjunto, permitem conhecer os aspectos que se relacionam com a realidade social de forma estruturada e dinâmica, na qual se forma um todo.

A categoria totalidade busca entender o movimento de um determinado fenômeno para constatação dos fatos, sendo que esse percurso consiste na apreensão dialética organizada das partes para o todo. Nesse sentido, Kuenzer, (1998, p. 64) ratifica que: "[...] Esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo [...]". Nesse sentido, o estudo do fenômeno não pode ocorrer de forma isolada sem a articulação com o todo, caso contrário, não se constitui um conhecimento dialético. No entanto, para que haja apreensão da realidade concreta, onde se encontra o objeto, é necessário conhecer as contradições que os compõe no meio social (KUENZER, 1998). Sob o ponto de vista de Cury, (1985 p. 35), "cada realidade configura uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou que já foram superadas, contudo, a totalidade sem contradições é vazia e inerte, tendo em vista que a riqueza do real é exatamente a contrariedade para que o objeto do conhecimento possa ter coesão e coerência em detrimento do conflito que envolve o fenômeno".

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a contradição, enquanto categoria, torna -se um componente imprescindível para sociedade, visto que a realidade social, em sua totalidade, também é contraditora devido às variáveis que constituem os fenômenos que não se solucionam. Na visão de Cury (1985, p. 30), "a superação, a solução da contradição aparece enriquecida e

reconquistada em nova unidade de nível superior". Sendo assim, na luta dos contrários o conhecimento choca-se com seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, assim, os aspectos e as tendências contrariam todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva (CHEPTULIN, 1982).

No contexto político e histórico da Educação do Campo, enquanto política pública, houve grandes avanços a partir de aproximadamente duas décadas, a contar do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1997) e da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

Outrossim, essa dinâmica tem sido marcada com o conjunto de marcos legais específicos para os povos campesinos, entretanto, em paralelo as essas conquistas a comunidade campesina tem presenciado o fechamento de escolas do campo em todo o Estado brasileiro, configurando grandes contradições. Visto por essa ótica, Caldart (2008) enfatiza que a Educação do Campo no âmbito da correlação de forças, no atual cenário em que se encontra, leva-nos a pensar e a caminhar sobre o "fio da navalha", isto porque a realidade dos fatos não condiz com o que está exposto nas leis, decretos e resoluções específicas para o campo, as escolas públicas nesses espaços têm sofrido com má gestão dos recursos, estrutura física inadequada, desabastecimento de merenda e materiais necessários para manutenção do ambiente.

Diante dessas demandas, o pensamento do pesquisador/a deve transitar durante o percurso da investigação, entre suas diferentes dimensões, de forma dialética, visando a compreender a origem embrionária do processo na investigação, ou seja, os pesquisadores e pesquisadoras precisam questionar a realidade observada, no sentido de procurar saber qual o projeto de campo está sendo defendido nos espaços escolares, e idealizado para sujeitos do campo. Destarte, no que tange ao objeto de estudo, a principal justificativa para fechar uma escola no campo tem sido a falta de alunos para formar turmas, no entanto, ao debruçar nas leituras do Estado da arte foi possível perceber outras questões mais complexas que também refletem diretamente nas causas de fechamento de escolas do campo, o que exige mais aprofundamento, as quais podemos citar: a nucleação de escola, a municipalização, a expansão da monocultura, as dificuldades encontradas pelos pequenos agricultores, ausência de políticas públicas para o campo, o avanço do agronegócio, dentre outros aspectos que compõe esse drama.

Nessa dinâmica, a categoria mediação promove a articulação entre o particular e o geral, se conectando entre o todo e as partes, sobre as diferentes dimensões do conhecimento presente na pesquisa, articulando a teoria e a prática. Nesse ínterim, o pesquisador ou a pesquisadora

procura conhecer as singularidades do fenômeno estudado em face de um aprofundamento dos conteúdos específicos e, assim, conhecer a essência em sua totalidade (CHEPTULIM, 2004). No entanto, como a essência do fenômeno não se revela de forma imediata, é necessário fazer a mediação por meio da análise, caracterizada pela abstração, além disso, ressalta Duarte (2004), que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado, em seguida, fazer análise de sua gênese, para voltar ao ponto de partida e ser compreendida de forma mais concreta.

Diante desse movimento, constata-se que o materialismo dialético nos permite apreender em pensamento o que está posto na realidade objetiva, tendo em vista que os problemas existentes não são frutos de nossas ideias, portanto cabe ao pesquisador ou pesquisadora buscar respostas do objeto ou do fenômeno estudado por meio da investigação científica teorizando junto à *práxis* social. Segundo Vasquez (1968, p. 11), para conquistar uma verdadeira *práxis* humana é necessário abandonar e superar a consciência comum construindo uma "consciência filosófica da *práxis*", o autor questiona: "Mas o que é uma concepção filosófica da *práxis*? E qual sua importância para a educação?" Nesse sentido, Vasquez (1968, p. 12-15) explica que

> O homem comum está preso à satisfação das necessidades básicas, isto é o prático para ele corresponde ao prático -utilitário: o "ponto de vista comum coincide como ponto de vista da produção capitalista e das teorias econômicas[..] o prático é o produtivo, e o produtivo, por sus vez, é o que produz um novo valor ou mais-valia". Esse homem não compreende que seus atos práticos contribuem para escrever a história humana, como processo de formação e auto criação do homem.

No entanto, apesar do homem comum está preso às suas necessidades básicas, seu conhecimento adquirido ao longo de sua vivência não está desprovido da teoria, uma vez que a consciência e seus atos são refletidos por meio de suas ideias e valores. Nessa perspectiva, a *práxis* social torna-se fundamental como atividade humana e transformadora da natureza e da sociedade, que em consonância com o pensamento marxista, a relação entre teoria e *práxis* é o mesmo que "teórica e prática". A prática, associada à teoria, "[...] guia a ação e molda a atividade do homem, e teórica na medida em que a ação transformadora do homem se torna uma atividade consciente [...]" (VASQUEZ, 2011, p. 30).

Diante desse contexto, ao trabalhar com as categorias de conteúdo: Educação do Campo, fechamento de escolas do campo, marcos legais e as contradições do sistema capitalista frente ao campesinato, foi necessário compreender, no campo da consciência, os problemas educacionais e suas múltiplas determinações que têm gerado o fechamento de escolas do

campo, em todo país, ao longo do tempo. Diante da realidade objetiva foi possível realizar investigação sobre o objeto de estudo nos municípios de Jequié-Ba, Tremedal-Ba e Iguaí-Ba, lócus da pesquisa, levando-se em conta as questões referentes à prática social e educacional do estudo de caso, o qual parte de um interesse próprio, singular e específico, podendo desse modo, identificar ou se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Em consonância com este entendimento Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Por conseguinte são várias suas características e princípios, que colaboram para isso, como é numerado por Lüdke e André (1986):

> 1. Os estudos de caso visam à descoberta. 2. Os estudos de caso enfatizam _interpretação em contexto‘. 3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18 a 20).

Os autores apontam materiais para análise da pesquisa em grande amplitude que podem ser definidos por leis, pareceres, estatísticas, etc., e também ser consultados inúmeras vezes, sustentando evidências que fundamentam afirmações do pesquisador/a, obtidas por meio de entrevistas semiestruturada, dentre outros recursos. Para o objeto de estudo em questão, fechamento de escolas do campo, escolhemos o estudo de caso para essa pesquisa, porque estamos tratando de Território de Identidade diferentes, por esta razão procuramos detalhar o caso dos municípios em separado, para buscar explicitar os motivos que levaram ao fechamento de escolas do campo, nos municípios de Tremedal, Jequié e Iguaí, todos na Bahia. Para a realização da pesquisa foram utilizados tanto os dados primários (entrevistas semiestruturadas), quanto os secundários (pesquisas realizadas: teses, dissertações, documentos), no sentido de fazer uma análise mais profunda das relações sociais que não se reduzem apenas a dados e operacionalizações quantificáveis, mas também uma ampliação do campo de informação e aprofundamento do estudo.

Vale ressaltar que a Educação do Campo, em sua totalidade, defende acesso à educação de forma ampla para todos os povos campesinos, pois, discutir as mudanças para o campo no âmbito da política, cultura e economia é pensar em uma educação libertadora e emancipatória. Nesse sentido, a *práxis* possibilita a formação de uma nova concepção do mundo, portanto, a

prática social, enquanto categoria, torna-se uma condição necessária para a construção de uma nova realidade, ou seja, uma tomada de consciência, permitido a transformação e a elevação do mundo anterior. Desse modo, quando o indivíduo toma consciência da contradição, para Cury (1986, p. 32), “é o momento do princípio explicativo do real”.

De acordo com Caldart (1997, p. 157),

> Estamos afirmando uma mudança essencial na própria concepção de educação, pelo menos em duas de suas vertentes mais conhecidas: aquela que defende uma independência da educação em relação ao seu contexto, entendendo-a como o reduto do pensar "científico", necessariamente descolado das ações sociais concretas; e também aquela que, ao contrário, quer colar a educação às práticas sociais, mas de modo que ela se torne subserviente a interesses imediatistas, de grupos socialmente minoritários e elitistas. Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria de qualidade de vida do povo.

É cediço que a Educação do Campo tem sua especificidade que é inerente à história de luta de resistência camponesa, marcada por valores singulares que vão em direção contrária aos interesses da classe dominante, caracterizando a “luta dos contrários” em que, “o conhecimento choca-se em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, seus aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva, Cheptulim (2004, p. 286),”. Portanto, ao vislumbrar uma Educação do Campo, é pensar em questões sociais relevantes que englobam a escola e a agricultura camponesa, como estratégia de desenvolvimento e modernização do campo.

Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 65) destaca que

> o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radical e diferente.

Portanto, não é possível pensar em uma educação para libertação, quando os sujeitos são privados de seus direitos, em especial, o homem e a mulher do campo, ou seja, a educação não pode funcionar suspensa no ar, ela deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições ambientais e as necessidades da transformação social emancipadora (MÉSZÁROS, 2008). No entanto, ao observar à Educação do Campo, os dados estatísticos apresentados nos capítulos III e IV, por meio de gráficos e tabelas, indicaram que houve uma grande redução de escolas e também de matrículas, não apenas nos Territórios de Identidade da área de abrangência da Uesb, mas em todo país ocorreu o fenômeno, culminando com o fechamento de escolas do campo. Em

consequências disso, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, com a justificativa de melhoria de aprendizagem para esses sujeitos, todavia não se preocupa com estado o físico e emocional dos educandos que passam horas viajando para chegar até a escola.

Desse modo, é necessário eliminar o preconceito, de que a escola do campo é "atrasada", pois esse é, em muitos casos, o motivo das crianças serem convencidas a saírem do campo para estudar, ou estudar para sair do campo. Nesse sentido, é preciso lutar para garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade em seu Território de Identidade, voltada aos interesses da vida do campo, com projetos específicos para o desenvolvimento humano e social do indivíduo. O artigo nº 12 da Lei da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), em seu inciso VI, reza que os estabelecimentos de ensino, devem articular-se com as famílias e a comunidade para criarem a integração da sociedade com a escola, tornando-se assim um espaço de socialização para discussões coletivas e atividades culturais.

3.2 O objeto de estudo sob a perspectiva do método em questão

Diante do que foi explicitado, o método marxiano busca desenvolver a essência do objeto a ser investigado, no sentido de compreender o fenômeno em sua totalidade, e, diante da conjuntura social, ser capaz de transformar tal situação como ela se apresenta. Sendo assim, vale ressaltar que a modificação do todo se efetiva quando há um impacto nas mudanças das partes que as compõem. Convém dizer que, nesse momento, as alterações quantitativas do objeto estão sendo processadas buscando atingir o ponto crítico de transformação qualitativa da totalidade, em que se apreende o real com base em suas contradições ao se confrontar com múltiplas determinações inseridas nas demais categorias, a saber: singularidade, particularidade e universalidade.

Em se tratado da realidade do fechamento de escolas do campo, localizadas no Território de Identidade da área de abrangência da UESB, foi possível observar que elas apresentam aspectos que lhes são peculiares, próprios de suas regiões, entretanto, possui a sua universalidade dada pelo fenômeno em seu caráter totalizante de inserção na contradição da sociedade em que estão inseridas. Destarte, o particular, "objetos, fenômenos, processos', se dá nas singularidades 'inéditas, jamais encontradas'" (CHEPTULIN, 2004, p. 126, grifos do autor). Isto posto, o singular-particular-universal deve ser mediado nesse objeto de estudo, na busca pela apreensão da realidade, a fim de perceber as contradições existentes. No caso do fechamento de escolas do campo, é necessário compreender, no âmbito da totalidade, o sistema orgânico do capital, por intermédio de suas contradições mediante as ações do Estado, frente às

políticas educacionais, em que se procura atender às demandas sociais por meio de políticas compensatórias, expandido o capital das mais variadas formas. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 62) afirma que

> O capital não sobreviveria um só dia sem a ação do Estado[...] em razão de seu papel constitutivo e permanente sustentador- deve ser entendido com parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação na consolidação de todas as grandes estruturas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto. No entanto, este inter-relacionamento íntimo também se mantém quase visto de outro lado, pois o Estado moderno é totalmente inconcebível sem o capital como função sociometabólica, isto dá às estruturas materiais reprodutivas do sistema do capital a condição necessária, não apenas para a constituição original, mas sobrevivência continuada.

Como se verifica, o Estado desempenha um caráter dualista e contraditório à medida que procura atender à classe dominante, por conseguinte, ao capital, o qual necessita de estrutura para viabilizar o seu controle na sociedade. Dessa forma, o Estado se alicerça como pré-requisito indispensável para o funcionamento do sistema capitalista, de modo que abre espaço para expansão com sua função reguladora, gerando condições para o capital investir e proliferar, (SANTOS, 2019). Neste sentido, a discussão acerca do fechamento de escolas do campo está interligada a um processo de lutas dos contrários, tendo em vista que a sociedade, de modo geral, está fundada no modo de produção capitalista, dividida em classes com interesses opostos entre a burguesia e os proletários. Em contrapartida, a escola acaba por sofrer as determinações desse conflito, que pela natureza da importância da sua essência precisa ser desvelada. Nesse caso, Marx (1968, p. 109) institui a abstração como recurso indispensável para o pesquisador. Senão vejamos

> A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir "determinações as mais simples". Neste nível o elemento abstraído torna-se "abstrato", precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído nela, ele se concretiza porquanto está saturado de "muitas determinações". A realidade é concreta exatamente por isso, por ser a síntese de muitas determinações, a unidade do diverso, que é a própria de toda totalidade.

Observa-se, portanto, que essa abstração nos remete há um conhecimento teórico, na busca do concreto que é a realidade, que não aparece de forma imediata, posto que o pensamento ainda deve ser reproduzido, contudo, só o movimento de modo inverso nos permite essa reprodução, e assim, chegar ao concreto pensado, como afirma Marx (1968). Logo, ao estudar e analisar as contradições de um determinado fenômeno, é possível conhecer sua essência dentro de um contexto histórico social.

Marx e Engels (1998, p. 58) analisam o processo dialético o qual constitui a sociedade, mediante o estudo sobre as transformações históricas, sociais, culturais e econômicas, junto ao contexto do movimento dialético. Essa perspectiva visa a uma prática revolucionária por meio da intervenção do homem, com base em uma nova consciência sobre a realidade que vai além da aparência. Quanto ao objeto de estudo, Fechamento de Escolas do Campo, a retórica do processo investigativo é de fundamental importância para obtenção da saturação e das determinações encontradas no processo de pesquisa.

Assim, este conhecimento significa ultrapassar o imediato levando a uma abstração que constitui o essencial do método dialético para desvelar essa realidade sobre o objeto de estudo. Em consonância com esse entendimento, Frigotto (1991) afirma que exatamente o que mais importa para o Materialismo Histórico Dialético é a produção de um conhecimento crítico que seja capaz de transformar a realidade anterior, que pode ocorrer tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social. A esse respeito, Martins e Lavoura (2018, p. 225) dizem que

> À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade.

Desse modo, pode-se afirmar que o conhecimento científico se manifesta de forma concreta e objetiva, sempre voltado para a realidade, e independe da consciência humana, afastando-se, assim, a interferência subjetiva no processo a ser investigado, no sentido de manter o concreto real em sua essência sem comprometer a apreensão de seus elementos reais. Sendo assim, à medida que a ciência se especializa e se diferencia, e quanto maior o número de novos campos que ela descobre e descreve, mais transparente se torna a unidade material interna dos mais diversos e mais afastados campos do real (KOZIK, 1976).

Ao apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações, significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva. Para Martins e Lavoura (2018, p. 226), é a abstração que nos permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, e por meio da saturação são alcançadas a natureza real do objeto. Portanto, no movimento dialético desvela-se o todo em partes no processo de ida e vindas da totalidade, na perspectiva do singular-particular-universal.

Nesse sentido, para se desvelar o objeto deste estudo em ação foi necessário percebê-lo dentro de uma totalidade: as contradições do sistema capitalista frente ao campesinato, tendo em vista que essa questão deve ter um olhar diferenciado pelo poder público, pois ao se fechar uma escola põe-se à margem milhares de crianças e jovens campesinos do direito de estudar em seu território, restando-lhes a migração de intracampo ou o deslocamento para rede urbana para dar continuidade aos estudos.

Segundo Cheptulin (2004, p. 126), o particular, objetos, fenômenos, processos, dar-se nas singularidades inéditas, jamais encontradas, sendo assim, o fechamento de escolas do campo nos municípios de Jequié, Tremedal e Iguaí, localizados no estado da Bahia, por sua universalidade, dada pelo fenômeno em seu caráter totalizante, não será a mesma em nenhuma outra cidade do estado brasileiro, situa-se o singular-particular-universal neste objeto de estudo com suas múltiplas determinações: esvaziamento do campo, migração capo/cidade, ausência de políticas públicas, presença do sistema capitalista e a política de transporte escolar. Neste sentido, diante das pesquisas sobre o objeto de estudo e suas relações históricas sociais, foi possível conhecer as contradições imanentes sobre o fechamento de escolas do campo, tornando-se possível o conhecimento de sua essência.

Por fim, o objeto de estudo foi mediado por meio da construção crítica do conhecimento, com base nas análises dos dados pesquisados e do estudo bibliográfico referente ao fechamento de escolas do campo, contextualizado com a categoria (*práxis*), de modo a causar um impacto positivo para a transformação tanto da exposição do problema, como no *lócus* onde a pesquisa foi desenvolvida, com encontros formativos realizados com os sujeitos entrevistados por meio do *Google Meet*, com horários previamente definidos. Ademais, como a pesquisa tem relevância para a compreensão de um problema recorrente no âmbito educacional presente no território brasileiro, as contribuições desse arcabouço deve ser expandida, sobretudo no campo das Ciências Humanas.

3.2.1 *Lócus* da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em três municípios, Jequié, Tremedal e Iguaí, localizados nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, do Sudoeste da Bahia. A escolha dessas cidades teve como base três critério, ter população a partir de 15.000 habitantes, ser de fácil acesso e ter escolas no campo. Outrossim, foi observado o número crescente de escolas fechadas entre 2007 a 2019, como também uma redução nas matrículas ao longo desse marco temporal.

A seguir, será realizada uma breve apresentação dos municípios *lócus* da pesquisa, iniciando por Jequié — Ba, localizado no Território Médio do Sudoeste da Bahia, com os seguintes distritos: Jequié (sede), Baixão, Barra Avenida, Boaçu, Florestal, Itaibó, Itajuru, Monte Branco e Oriente Novo. Jequié é um município brasileiro do estado da Bahia com uma população estimada em 155 966 habitantes, conforme IBGE (2020). A palavra Jequié deriva do Tupi, o município se desenvolveu por meio das feiras que atraíam comerciantes de todos os lugares da região, no final do século XIX. Pertencente ao município de Maracás de 1860 a 1897, Jequié abastecia as regiões Sudeste e Sudoeste da Bahia, assim como a bacia do Rio de Contas.

Com sua crescente importância como centro de comércio, a cidade cresceu linearmente às margens do Rio de Contas que, na época, era mais volumoso e estreito, e cercado por uma extensa mata. O município de Jequié-Ba é originado da sesmaria do capitão-mor João Gonçalves da Costa, que sediava a fazenda Borda da Mata. Esta propriedade foi vendida a José de Sá Bittencourt, refugiado na Bahia após o fracasso da Inconfidência Mineira. Em 1789, com sua morte, a fazenda foi dividida entre os herdeiros em vários lotes. Um deles foi chamado Jequié e Barra de Jequié. A cidade de Jequié foi a primeira da região Sudoeste da Bahia a ter uma agência do Banco do Brasil.

Jequié tem 2.969,034 km² (IBGE, 2020). A pecuária e a agricultura formam a base de todo desenvolvimento desse município, o qual tem uma diversidade produtiva, no que refere à agricultura, destacando-se o cacau, o café, a cana-de-açúcar, maracujá, melancia entre outros. Além dos italianos, Jequié acolheu imigrantes de outras nacionalidades, principalmente sírios, libaneses, judeus e espanhóis. A maioria foi atraída pelo sucesso que a colônia italiana vinha obtendo na época. Embora em menor número, esses imigrantes também foram de grande importância para o crescimento da cidade, em que boa parte se dedicou ao comércio.

O Município de Tremedal — Ba está localizado no Território de Identidade do Médio Sudoeste Baiano, teve sua origem no povoamento da fazenda Brejo, de propriedade de Joaquim Gonçalves, em 1885, o qual se estabeleceu com a família e agregados, vindos do município de Areia, hoje Ubaíra. A partir de 1895, outras famílias se juntaram às primeiras, em virtude da fertilidade da região, transformando o lugarejo num povoado. Devido ao espírito empreendedor da família Ferraz, a localidade passou a ser conhecida por Tremedal dos Ferraz. Com a decadência do distrito de São Felipe, município de Condeúba, do qual o povoado fazia parte, em 1922, a sede foi transferida para o arraial de Tremedal dos Ferraz, com a denominação de Bom Jesus do Tremedal. O decreto-lei estadual nº 10.724, de 30 de março de 1938, simplificou o topônimo para Tremedal. Sua população é de 30.865 habitantes (Censo 2016), com território de 860,223 km², o qual foi emancipado em 12 de dezembro de 1952.

Por fim, o município de Iguaí-Ba está localizado no Território de Identidade do Médio Rio de Contas-Ba, com uma população de 26.916 habitantes (IBGE, 2019) e possui 5 distritos: Iguaibi, o distrito mais desenvolvido, situado à beira do Gongogi; Ponto Chique, localizado perto de Iguaibi; Palmeirinha, outro pequeno povoado; e Altamira, que tem esse nome por estar abaixo de uma enorme montanha de onde nasce o Rio dos Índios. Existem várias fazendas na região, inclusive a de João Sampaio (fazenda Palmeira), um dos fazendeiros mais tradicionais e respeitados de Iguaí.

O território, que atualmente compõe o município de Iguaí, fazia parte do município de Poções até o ano de 1928. Era constituído, na maior parte de sua extensão, por matas virgens, rios e contava com uma esparsa população nativa e de poucos imigrantes. Em 22 de maio de 1929, Fulgêncio Alves Teixeira, vindo do município de Rio de Contas, chefiando uma caravana de tropeiros de umas quarenta pessoas, inclusive de sua família, chegou nesta região, com o objetivo de iniciar a exploração das terras incultas. Pouco tempo depois vinha também Bráulio Clementino Novaes, trazendo a sua família e animado com os mesmos objetivos. Decorrido algum tempo e, em virtude de ficar a povoação às margens do Rio Gongogi, dentro da Fazenda Iracema e Planície — onde os indígenas, primitivos habitantes da região, abasteciam-se de água — foi-lhe dado o nome de "Iguaí", vocábulo tupi-guarani que quer dizer fonte de beber água. O Decreto estadual nº 8.021, de 15 de março de 1932, criou o distrito de Iguaí, abrangendo os distritos de Água Fria, Boa Vista e Ibiporanga e pertencendo ao município de Poções.

3.2.2 Instrumentos e procedimentos na construção de dados

Ter bem definidos os instrumentos e os procedimentos pelos quais se obterão os dados utilizados para a construção do conhecimento acerca do objeto de estudo é parte fundamental do processo de pesquisa. Nesse sentido, de acordo com Merriam (1998), não é apenas um procedimento linear de busca literária, de estruturação teórica e identificação do problema, mas sim um processo interativo de inúmeras idas e vindas inerentes ao percurso de uma investigação científica. É cediço que no processo histórico dialético a manifestação imediata não revela o que realmente é essencial no plano ontológico, no entanto, é necessário iniciar uma relação de imediatidade diante das experiências do cotidiano, porque estas oferecem elementos para existência do real, pois, um ser privado de determinações é apenas um produto do pensamento, tendo em vista que a realidade deve existir independente da consciência dos homens (LUKÁCS, 1981, p. 171). Diante desse contexto, torna-se fundamental a descrição pormenorizada nesta etapa sobre o objeto de estudo, fechamento de escolas do campo.

Inicialmente, foi realizada a pesquisa bibliográfica acerca das políticas educacionais no Brasil, em especial, a Educação do Campo, com ênfase no objeto de estudo, fechamento de escolas do campo, sendo que o Estado da Arte contribuiu para o conhecimento e o desenvolvimento acerca do tema proposto.

Posteriormente, foi realizada uma análise documental de resoluções, decretos e pareceres que tratam especificamente da Educação do Campo, no que diz respeito à garantia das políticas educacionais. Sendo que a análise documental "pode se constituir de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Após a coleta de dados sobre o número de escolas e matrículas nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, entre 2007 a 2019, foram escolhidos um município de cada território, obedecendo aos critérios para escolha, ter população a partir de 15.000 habitantes, ser de fácil acesso e ter escolas no campo. Outrossim, para o aprofundamento das questões trazidas pelo objeto de estudo, como continuidade na construção do seu conhecimento, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas.

Nesse sentido, Triviños (1987, p. 145) ressalta que a entrevista semiestruturada é um dos principais meios para o pesquisador realizar a coleta de dados, pois, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Ressalta-se, neste sentido, a fala de Duarte (2004, p. 216), quando este diz que:

> Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a 'provocar' um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista.

O autor ressalta que a utilização de entrevista constitui um universo social de grande importância para o objeto de pesquisa, uma vez que ao rescrever a narração dos entrevistados, com base na oralidade de suas lembranças, registradas como depoimento e imagens, leva o indivíduo a resgatar a memória sobre a história de vida da comunidade. Além disso, Santos (2019), acrescenta que o instrumento possibilita conhecer, através do ponto de vista dos entrevistados, como os mesmos compreendem o objeto de estudo.

Desse modo, por meio das entrevistas, foi possível identificar aspectos importantes e necessários para a materialidade do fenômeno estudado, posto que, muitas vezes, não constam nos documentos oficiais. Com a investigação, os fatos podem ser confirmados ou refutados

mediante as hipóteses levantadas pelo pesquisador/a ao realizar a pesquisa de campo ou documental. Esse processo de interação social da memória gera o seu espaço e resguarda o passado vivido tanto pelo indivíduo, como também por sua comunidade.

Nesse sentido, interpretar essa realidade significa compreender em um momento histórico e cultural, a singularidade dos indivíduos que, muitas vezes, possuem uma configuração defensiva, frente a grupos dominantes. Sendo assim, a entrevista constitui um recurso metodológico que permite conhecer o ponto de vista dos entrevistados, com participação significativa para o objeto de estudo. Outrossim, é possível descobrir aspectos importantes sobre aquilo que está sendo efetivado e que, muitas vezes, não constam nos documentos oficiais, podendo permitir, também, a confirmação ou a refutação de algumas hipóteses levantadas pelo pesquisador/a no seu trabalho de pesquisa.

Para Masson (2012), captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados em uma totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. Para a referida análise dos dados, buscou-se como referência a metodologia dialética, posto que, "a dialética se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade" (KOZIK, 1976, p. 20).

As entrevistas realizadas na pesquisa em questão foram previamente agendadas com os sujeitos, na sua aplicação, foram preservadas as identidades dos participantes, os quais foram previamente avisados sobre o anonimato e a gravação de suas falas. As informações foram coletadas pelo *Google Meet* e organizadas, sempre levando em consideração o contexto em que foram obtidas. Posteriormente, os dados, já agrupados/sistematizados, foram confrontados com o referencial teórico, sendo que a interpretação do conhecimento não se restringe à mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica da linguagem (TRINDADE; FAZENDA, 2001, p. 219). Com os instrumentos supracitados, buscou-se, com o rigor científico, uma análise aprofundada acerca das causas do fechamento de escolas do campo com ênfase nas intencionalidades das políticas educacionais voltadas para a questão de pesquisa.

Sendo assim, para dar uma resposta acerca das contradições presentes no objeto real, a análise da realidade se constituiu com base na *práxis* humana, nas concepções, nos conceitos e nas abstrações elaboradas e empreendidas na esfera do pensamento em face do contato e da atuação com os sujeitos da pesquisa, que se materializou por meio das entrevistas, documentos oficiais, coleta e análises dos dados para averiguação dos resultados, respeitando os critérios do rigor científico. Nessa perspectiva, para Luckács (2010), a pesquisa científica deve registrar a historicidade e a processualidade do ser, pois o conhecimento científico e também o filosófico

devem partir da objetividade concreta do existente que, a cada vez, torna-se seu objeto e o desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica.

Nesse sentido, a abordagem metodológica pode indicar o caminho do pensamento e a prática ao se investigar uma determinada realidade, concomitantemente, inclui-se o método, as técnicas, a ação do pesquisador (MINAYO, 2007). Nessa mesma esteira, Silva (2017) afirma que devem ser observados três elementos essenciais, de modo que estão inclusos, ao mesmo tempo, o método, quando teoriza a abordagem a ser aplicada; as técnicas mediante a operacionalização do conhecimento por meio dos seus instrumentos e, por fim, as experiências, a criatividade e a sensibilidade daquele que está à frente da pesquisa, o sujeito pesquisador. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 56) acrescenta que

> A metodologia pode ser vista como conhecimento geral, habilidades necessárias para orientar um processo de investigação, uma tomada de decisões, seleção de conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados à forma de como proceder na organização e sistematização do conhecimento investigado, abstraído e analisado pelo sujeito pesquisador, a partir instrumentos metodológicos que auxiliam na investigação e interpretação da realidade empírica.

Portanto, a metodologia orienta o pesquisador/a a um conhecimento passível de transformações próprias da realidade com intuito de apreender sua essência, por meio da *práxis*. Nesse contexto, Kosik (1976) afirma que o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo, significa que cada fenômeno pode ser compreendido como todo. Para Silva (2017) a posição central no âmbito das teorias, torna-se, enquanto elemento de abordagem, muito mais do que técnica, a qual inclui as concepções teóricas se articulando à teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre o real vivido e experimentado pelos homens, assim, conforme afirma Lenin (1982), teoria e metodologia andam juntas e são intrinsecamente inseparáveis.

Diante desse contexto, é importante ressaltar que a pesquisa é um produto de um constante processo que advém do conjunto de leituras, interpretações e observações, cujo desafio é apreender as particularidades sem desconsiderar os processos mais amplos. Nesse sentido para o objeto de estudo, fechamento de escolas do campo, escolhemos o estudo de caso para o desenvolvimento dessa pesquisa em três municípios baianos (Jequié, Tremedal, Iguaí) localizados em Territórios de Identidade distintos, por considerar que mediante aos aspectos metodológicos demostrados, o objeto de estudo se adequa aos objetivos propostas.

Portanto, nessa pesquisa sobre o fechamento de escolas do campo e sua especificidade, definiram-se como objetivo geral, analisar as causas e as consequências do fechamento de

escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB. Já como objetivos específicos delineamos: a) pesquisar no *site* oficial, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB; b) identificar as causas do fechamento de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência na UESB, entre 2007 a 2019, nos municípioss de Jequié-Ba, Tremedal-Ba e Iguaí-Ba c) verificar se o fechamento de escolas do campo interfere na formação sociocultural e política das comunidades que residem nos municípios investigados; d) identificar se há consentimento da comunidade no processo de fechamento de escolas do campo.

Segundo Cruz (2009, p. 4),

> o principal objetivo da ciência está na base de conhecimentos que são produzidos a partir da investigação, e para obtenção de resposta a pesquisa precisa ser planejada e organizada em etapas, resultando três perguntas norteadoras: (1ª) onde foi feita a pesquisa; (2ª) com quem foi feita; e (3ª) de que forma foi feita?

Entretanto, devido à pandemia não foi possível viajar para os municípios escolhidos para realizar a pesquisa de campo, no entanto, para realização das entrevistas semiestruturadas houve participação espontânea de todos os participantes envolvidos na pesquisa, com roteiro, que se encontra nos apêndices desse estudo, previamente elaborado com questões norteadoras que conduziram os diálogos diante daquilo que se buscava compreender, sobre as causas que levaram ao fechamento de escolas localizadas no campo. O roteiro foi apenas um fio condutor, haja vista que foi elaborado de forma flexível e dinâmica para dar aos entrevistados a liberdade para falar ou apresentar dados e/ou outras informações relevantes e que, por ventura, não tinham sido contempladas no roteiro.

Foi feito um contato prévio via telefone e WhatsApp, para explicar brevemente a pesquisa e solicitar o *e-mail* para envio do Termo de Livre Esclarecimento para que os participantes tivessem o conhecimento prévio do conteúdo. Posteriormente, foi realizado um novo contato para confirmar a disponibilidade do dia e horário para agendamento da entrevista.

Por não ter ido a campo, solicitamos por meio dos entrevistados colaboradores (Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação) o envio de documentos, atas e ofícios sobre o fechamento de escolas entre 2007 a 2019. Entretanto, quando são fechadas as escolas poucos ou nenhum documento é preservado, como foi o caso dos municípios pesquisados, em que apenas o município de Jequié continha ofícios solicitando autorização do Conselho Municipal de Educação para extinguir as escolas paralisadas há quatro anos ou mais,

entre 2007 a 2019. Sendo assim, por meio da observação e das narrativas foi possível complementar o conhecimento teórico e contrastar teoria e realidade.

Destarte, os principais teóricos que sustentaram a discussão metodológica que compõe este capítulo foram: Marx; Engels (1998); Konder (2002), Frigotto (2001), Kozik (1976), Cheptulin (2004), entre outros, que reconhecem a importância do materialismo histórico dialético, por ser o método que melhor explica a realidade enquanto totalidade na estrutura social.

3.2.3 Sujeitos da pesquisa

O estudo realizado nos municípios de Jequié, Tremedal e Iguaí, localizados no estado da Bahia, contou com a participação das Secretárias Municipais de Educação, Membros do Conselho Municipal da Educação dos respectivos municípios. Outrossim, foram entrevistados 2 (dois) pais de cada cidade. Este foi o primeiro critério para as escolhas dos sujeitos que participaram desta pesquisa, pois, compreende-se que, por meio de suas falas, tornou-se possível chegar a um entendimento acerca do objeto de estudo, de forma a subsidiar os conhecimentos aqui construídos. O Quadro 3 a seguir apresenta as instituições e participantes das pesquisas com seus pseudônimos.

Quadro 3 — Instituições e participantes da pesquisa e seus pseudônimos

Instituições	**Colaboradores**	**Qtde.**	**Pseudônimos**	**Grupos**	**Instrumento**
Secretaria Municipal de Educação	Secretário 1 Secretário 2 Secretário 3	3	SEC – 1 SEC – 2 SEC – 3	Grupo A Secretários Municipais de Educação	Entrevista Semiestruturada
Conselho Municipal de Educação	Membro – CME 1 Membro – CME 2 Membro – CME 3	3	CME – 1 CME – 2 CME – 3	Grupo B Membros do Conselho Municipal de Educação	Entrevista Semiestruturada
Família (Pais dos alunos)	Pais e mães dos alunos	6	Pai – 1 Mãe – 2 Mãe – 3 Mãe – 4 Mãe – 5 Mãe – 6	Grupo C Pais dos Alunos	Entrevista Semiestruturada

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com estes sujeitos foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio, pois essa dinâmica permitiu maior rigor na condução e no acompanhamento do processo de desenvolvimento da investigação. Os encontros para realização de entrevistas aconteceram em momentos distintos para cada um dos sujeitos. Os entrevistados foram devidamente informados sobre o local, horário e a data das entrevistas.

Importante ressaltar que apesar de não poder viajar devido à pandemia que assola o mundo, com início em março de 2020, todas as entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro e março de 2021, de forma *on-line*. Não houve nenhuma dificuldade e nem tampouco resistência por parte dos sujeitos, todos colaboraram de forma espontânea com a pesquisa, mesmo à distância, o contato e o diálogo foram bastante tranquilos e harmoniosos, inclusive os próprios entrevistados retornavam para dar resposta sobre documentos ou informações solicitadas pela pesquisadora. A contribuição dos entrevistados foi de fundamental importância para o desenvolvimento dessa pesquisa, inclusive nas suas falas era perceptível o compromisso e a responsabilidade para com a Educação do Campo, pois todos almejam uma educação de qualidade para os povos campesinos, para que estes tenham um tratamento diferenciado dadas as peculiaridades de sua cultura e identidade.

Todas as informações colhidas foram exclusivamente para o tratamento e análise dos dados da pesquisa. A participação dos sujeitos que foram entrevistados não resultou em nenhum tipo de despesa para eles e os seus dados de identificação, bem como outros confidenciais, serão mantidos em sigilo de forma a garantir sua privacidade e integridade moral.

4 FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

O capítulo IV traz uma abordagem sobre a realidade brasileira com relação ao fechamento de escolas do campo e seus impactos causados a milhares de cidadãos, o qual vem interferindo na formação sociocultural e política do indivíduo, causando grandes prejuízos às comunidades campesinas. Outrossim, retrata sobre a política de nucleação e do transporte escolar e também traz informações, por meio de dados estatísticos, acerca do fechamento de escolas e os números de matrículas das 5 regiões brasileiras, entre 2007 a 2019.

De acordo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre 2007 e 2019, foram fechadas 33.140(trinta três mil e cento e quarenta) escolas no campo brasileiro, correspondendo 2.752(dois mil setecentos e cinquenta e duas) escolas fechadas por ano, em estabelecimentos de ensino na Educação Básica. Outro agravante diz respeito à redução das matrículas escolares, em todas as regiões brasileiras, pois em 2007 havia 87.724 estudantes matriculados em escolas rurais e, em 2019, esse número diminuiu para 54.693, ou seja, uma redução de 37,7 %. Com o fechamento de escolas do campo, uma das principais consequências foi e ainda é o deslocamento das crianças e adolescentes até às escolas, gerando mais cansaço e riscos associados ao distanciamento campo/cidade.

Desse modo, deve-se trabalhar a educação com uma perspectiva de emancipação para negar essa realidade, no sentido de entender essa luta como um bem-estar social que vai além da escolarização, cujo fator determinante para o homem e a mulher do campo é assegurar o direito de seus filhos estudarem em seus Territórios de Identidade. No entendimento de Mézáros (2008, p. 35), essa mudança educacional radical não pode se dar “senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema capitalista, isto é, deve-se perseguir de modo planejado e consistente como estratégia para o rompimento do controle exercido pelo capital”.

Partindo dessa premissa, Damasceno (2004) afirma que o problema histórico fundamental reside em encontrar os “pontos de ruptura” no processo de educação dominante, para se desenvolver um processo de educação popular dialeticamente oposto, capaz de criar uma interpretação da realidade social. Em consonância com a transformação humana coletiva e social, assim afirma Arroyo (2006, p. 80)

> Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalha-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro e adaptá-los? A questão é mais fundamental, é ir ás raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira luta pela

> terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação.

Dessa forma, o autor propõe aos movimentos sociais populares rurais/do campo a seguirem suas lutas a fim de romper com as políticas de expropriação e dominação do campesinato brasileiro, no sentido de eliminar as fortes tendências do projeto neoliberal, alinhado às multinacionais. Segundo Pistrak (2000), o processo de auto organização torna-se relevante para dar materialidade a um dos princípios fundamentais para Educação do Campo, tendo como principais marcas, para a escola do campo, o protagonismo dos educandos na condução do processo escolar como parte da vida do sujeito para que estes sejam capazes de compreender as contradições presentes nas relações sociais e intervir coletivamente sobre elas.

Nessa mesma esteira, Molina (2012, p. 266) espera que "a escola promova a socialização das novas gerações, transmita os conhecimentos historicamente acumulados, e que os movimentos sociais sejam grandes aliados dos camponeses na luta para permanência de seu território". Outrossim, torna-se imprescindível a formação de educadores do campo que sejam capazes de desvelar a realidade na busca de elementos para compreender o porquê do fechamento de tantas escolas do campo no território brasileiro. É necessário que a comunidade campesina tome consciência de que o campo está sobre a liderança de grupos internacionais, ocupando grande extensão de terra, com uso de alta tecnologia para os processos de produção, que reduz a mão de obra com o sistema de monocultura, e diante dos fatos, a tendência é o fechamento de escolas e a forma compulsória do sujeito camponês para as periferias urbanas.

4.1 A realidade brasileira em relação ao fechamento de escolas do campo e a luta pela Terra

SAL DA TERRA

Tempo!
Quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão, da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar
Tempo!
Quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir
Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão

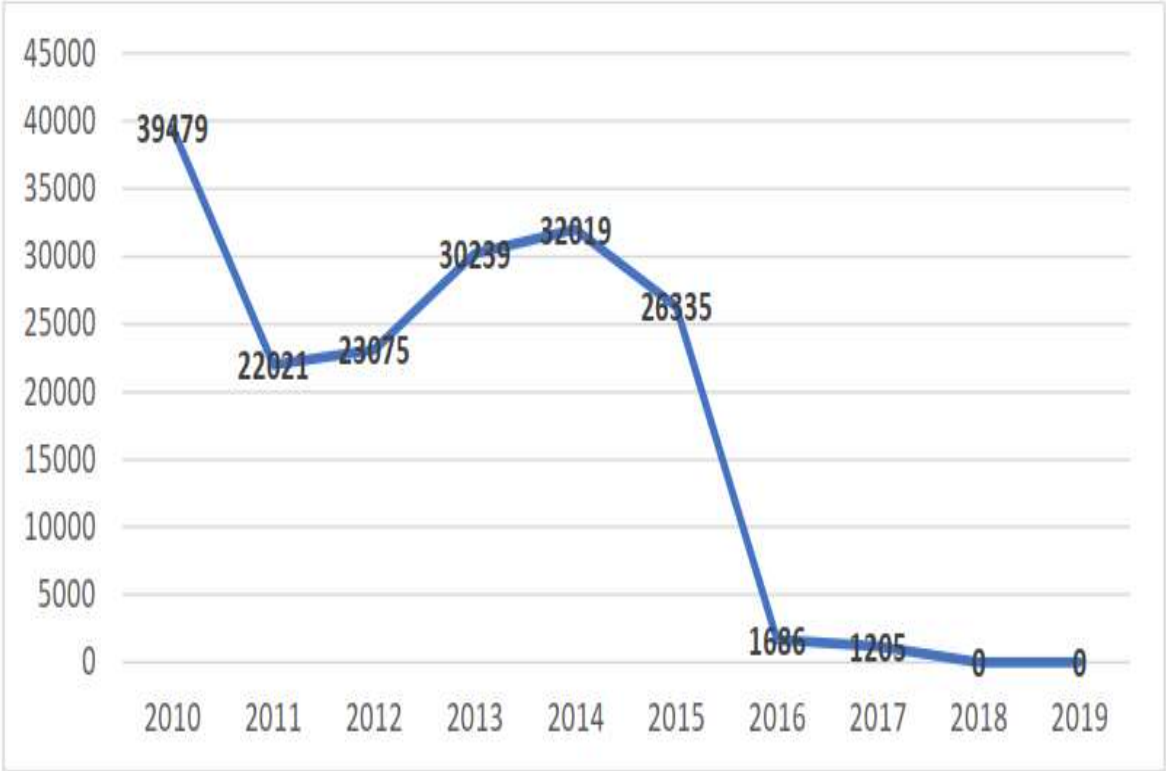
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
Beto Guedes, 1981.

O trecho da música “Sal da Terra” do compositor e cantor Beto Guedes, de forma poética, consegue trazer à tona uma discussão-chave, que nos remete ao movimento dialético para conscientizar a todos os cidadãos de que a natureza é a nossa casa, muito embora venha sendo mal administrada por todos e todas que nele convivem. Sendo assim, o compositor alerta que vamos precisar de todo mundo, para construirmos uma vida nova, ou seja, de maneira sutil, a música clama pelo fim da opressão para o surgimento de um novo mundo mais igual, possivelmente sem a predominância de um sistema capitalista, em que o indivíduo vivencia, o Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 72), pontua que o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na alienação de mediações de segunda ordem em que o Estado mantém uma relação de troca orientada para o mercado, condicionando o trabalho como subordinação estrutural do capital. Essas mediações são impostas à humanidade de modo a submeter aos imperativos fetichistas do sistema capitalista.

É cediço que nos últimos tempos, as ações promovidas pelo governo estão aquém das necessidades do campo, devido a isso, os questionamentos pelos movimentos sociais têm sido crescentes. Segundo o IBGE (2017), em 2006, haviam 16.568.205 pessoas ocupadas no campo, em 2017, esse número baixou para 15.105.125, esse dado significa uma queda de 1,5 milhão de pessoas que migraram para as cidades e, cada vez mais, entram no mapa da fome ou do emprego precário urbano, aumentando o processo de favelização e ocupação irregular do solo.

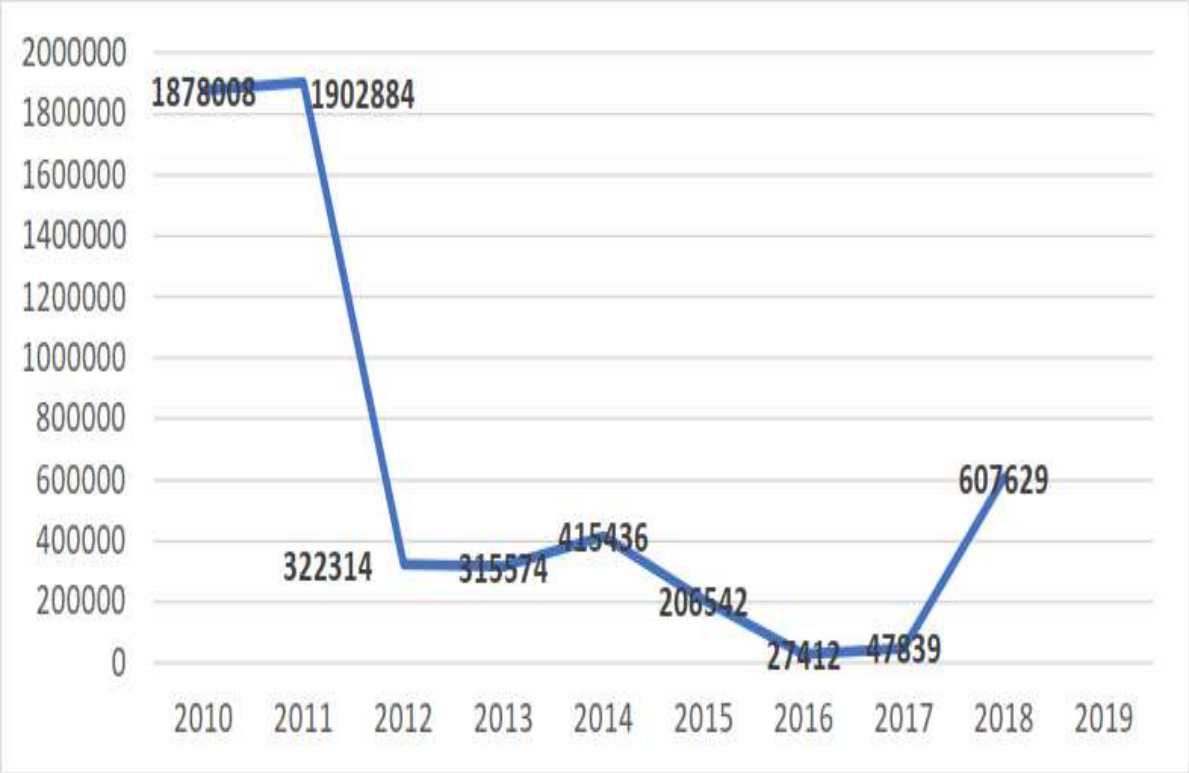
A Reforma Agrária não faz parte do objeto dessa pesquisa, mas está diretamente vinculada aos problemas existentes no campo, tendo em vista ser a mola propulsora para a permanência do homem e da mulher do campo. No entanto, os principais indicadores da política de Reforma Agrária, com relação ao número de famílias assentadas e a política de projetos de assentamento criados, demonstra uma queda expressiva entre 2014 e 2017, e depois ficam zerados em 2018 e 2019, conforme Gráfico 4 e 5, a seguir:

Gráfico 4 — Quantidade de Famílias Assentadas (2010 a 2019)



Fonte: Terra de Direitos (2019).

Gráfico 5 —Hectares destinados à Reforma Agrária (2010 a 2019)



Fonte: Terra de Direitos (2019).

De acordo com dados estatísticos apresentados nos gráficos, referentes à redução de famílias assentadas no campo, bem como o número de hectares destinado a uma possível Reforma Agrária, é possível observar que os povos campesinos estão atravessando dificuldades para articular o movimento de luta no campo, sendo que os assentamentos chegaram a zerar em 2018 e 2019. No entanto, aqueles que resistirem em permanecer na terra terão muitos desafios para que a cidade não seja o único destino para as famílias que sempre lutaram para conquistar seu espaço no campo.

Além disso, grande parte do território brasileiro está passando por uma reestruturação na agricultura por meio dos investimentos capitalistas voltados para exploração do agronegócio com o apoio do capital internacional, o qual demanda um aporte técnico e tecnológico para a produção. Nesse caso, ao resistir no campo, os desafios para os camponeses são bem maiores, pois tudo conspira para uma grande desigualdade nessa relação antagônica entre os oprimidos e opressores. Assim afirma Freire (2014, p. 40):

> Reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possiblidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possiblidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Desse modo, o acúmulo de experiências dos sujeitos oprimidos deve servir como alicerce para resistir às lutas sociais, livre do latifúndio e do agronegócio, pois estes vêm se aprimorando para se manter como único sistema de reprodução social. Contudo, o caminho promissor para a evolução e revolução da classe trabalhadora para romper com as manobras do sistema capitalista, deve se voltar para uma educação emancipadora que desperte, no indivíduo, sentimentos de que a terra lhe pertence, sendo que nesse estágio, torna-se fundamental a formação dos sujeitos, para que estes possam vislumbrar um campo sem a exploração do capital bem como o acesso a todos os direitos sociais. Sendo assim, é necessário que os povos campesinos tenham conhecimentos dessas dimensões formativas mediante uma educação omnilateral. Assim, esclarece Frigotto (2012a, p. 267):

> Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que

> constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois eles não são simplesmente dados pela natureza.

Nesse sentido, a educação se constitui ferramenta de luta para a formação dos sujeitos, sobretudo, para a defesa do seu território contra a exploração do trabalho e pela manutenção da cultura e dos costumes do camponês, tendo como essência de luta os princípios educativos. Por conseguinte, os educandos devem buscar aprender com a sua própria história, atuando como construtores do conhecimento crítico capaz de assumir uma postura combativa contra os interesses do capital e do Estado. De acordo com Engels (2007), o Estado se origina da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas também se origina no meio da luta entre as classes, e por meio de seus recursos, obtém novos meios de controlar e explorar os oprimidos.

Partindo dessa premissa, o Estado não está estruturado para combater as desigualdades, mas sim, para atender aos interesses políticos e econômicos da classe burguesa. Do mesmo modo, a escola e a educação, concebida pelo Estado, também não têm a mesma finalidade de proposta de Educação do Campo do MST, já que o objetivo dessa escola é formação e valorização humana. A luta por assentamentos e pela Reforma Agrária é justamente para que a escola seja garantida pelo Estado, no território camponês, com a direção sob responsabilidade da classe trabalhadora do campo, e nesse caso, o Estado deve apenas ser o financiador desse direito garantido na Constituição Federal de 1988.

No que tange aos [12] [13]arts. 68 e 69 da Lei de Diretrizes Bases (LDB/1966), tais dispositivos ratificam o compromisso do Estado com relação aos recursos destinados a toda sociedade, portanto, os povos campesinos devem reivindicar a efetivação de políticas públicas para permanecer no campo como escolha de vida, no sentido de fortalecer o movimento das famílias que vivem em assentamentos, para que os educandos possam dar continuidade às ações educativas sem precisar dispersar de seus Territórios de Identidade.

---

[12] Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
IV - receita de incentivos fiscais;
V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 1996, n.p.).

Contudo, é importante ressaltar que a garantia pelo direito aos recursos públicos para o campo expostos na Carta Magna de 1998 não tem ocorrido de forma pacífica, pois os movimentos sociais do campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em posição de combate necessitam pressionar os governantes a pensarem em políticas de ampliação, inclusão, investimentos, formação de educadores, adequações e construção de escolas no campo, nos municípios, sobretudo, projetos de assentamentos. Tendo em vista que os conflitos já vêm de muitas décadas. Os dados representados na Figura 1, a seguir, demostram essa realidade:

Figura 1 — Indicadores de conflitos no Brasil após golpe parlamentar de 2016

Fonte: CPT (2016).

Entre 2015 e 2016 houve 1.079 conflitos no campo, esse foi o maior índice que ocorreu em 32 anos, conforme registro da CPT, sendo que 22% de vidas foram perdidas. Apesar disso, as lutas dos movimentos sociais continuam, pois a existência do homem se realiza no processo de objetivação que está diretamente ligado ao trabalho. Nesse contexto, deve-se compreender a *práxis* além do momento laborativo e existencial, tendo em vista que a *práxis* se manifesta tanto na atividade objetiva do homem como na formação da subjetividade humana. Os momentos existenciais como angústia, o medo, a alegria, a esperança não se apresentam como experiência passiva, mas como parte de luta pelo reconhecimento do processo da realização da liberdade

humana (KOZIK, 1976, p.224). Vale ressaltar que mesmo antes desses conflitos os Movimentos Sociais já tinha uma pauta de reivindicações para melhoria da Educação do Campo. Senão vejamos:

> 1) As escolas devem estar perto das residências dos estudantes, 2) as escolas devem ser nucleadas no próprio campo, 3) o transporte escolar não é suficiente para resolver o problema da falta de escolas no campo. As escolas do campo devem ser no campo, 4) as escolas do campo devem ter todos os níveis e modalidades de ensino, 5) o MEC deve ter uma ação para garantir, nos estados e municípios, a construção de escolas, 6) as escolas devem ser construídas com áreas de esporte, cultura, lazer, informática, 7) as esferas do Poder Executivo, Legislativo, o Ministério Público, Conselhos de Educação devem barrar imediatamente o processo sistemático de fechamento de escolas (MST, 2011, p. 10).

Todas essas reivindicações são pertinentes, as lutas por Educação do Campo de qualidade não podem parar, posto que a causa envolve o futuro das crianças e dos jovens que anseiam por um mundo melhor e mais democrático. Contudo, com o fechamento de escolas, inúmeras famílias passam a abandonar o campo migrando para cidade para que os filhos possam dar continuidade aos estudos, muito embora, muitos desses alunos desistem de estudar porque precisam ajudar os pais para garantir o sustento diário. Segundo Santos (2014, p. 306), essa situação vai na contramão de todas as conquistas que já pareciam estar cristalizadas, ou seja, depois de tantas lutas, brigas ideológicas e vitórias alcançadas, o fechamento de escolas do campo, sem motivos consistentes, leva o homem do campo ao retrocesso cultural, social, político e também humano. Sobre esses questionamentos, Albuquerque (2015, p. 11) afirma que o fechamento de escolas no campo nos remete um olhar com profundidade, pois, o que está em jogo é algo maior, ou seja, às disputas de projetos do campo, pelos quais os governantes vêm demonstrado cada vez mais a opção pela agricultura de negócios-agronegócio que tem sua lógica de pensar no campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola.

4.2 A política de nucleação e do transporte escolar

O Estado, ao negligenciar suas obrigações, afastando das suas responsabilidades, lança mão da descentralização na gestão dos gastos públicos, a qual não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, nem tão pouco garante a eficácia ou eficiência dos serviços oferecidos, (MOTTA, 1994).

Nesse sentido, afirma Frigotto (1995, p. 164):

> [...] o desmonte do Estado se verifica mediante utilização de variadas estratégias, sendo a mais frequente a "apologia" da esfera privada, da descentralização e da flexibilização como mecanismo de democratização e de eficiência. Esses mecanismos têm se apresentado como formas antidemocráticas de transferências de responsabilidades do Estado com a manutenção da educação básica, para outras esferas da sociedade sem contudo, democratizar os mecanismos de funcionamento.

O processo de descentralização[13] se iniciou a partir da década de 1980, com grandes propostas de ampliação educacionais, tanto no âmbito quantitativo como qualitativo, com fim de melhorar a produtividade por meio de uma administração gerencial para obter resultados imposto pelo mercado. Tal processo visava a atender os interesses dos empresários que defendem a Educação Para Todos, legitimado pelo MEC, por afirmar que "a escola sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema [...] é na Escola que estão os problemas e é na escola que está a solução" (BRASIL, 1995, p. 4).

Não obstante, essa autonomia que o MEC propõe à escola para resolver suas questões internas não contempla a Educação do Campo, tendo em vista que os gestores têm priorizado o modelo de nucleação escolar o qual faz parte do projeto neoliberal, para impulsionar a política de transporte escolar favorecendo o setor automobilístico do capitalismo e transformar educação como mercadoria, causando grande prejuízo às comunidades campesinas, principalmente com o fechamento de escolas, (SANTOS, 2019). Assim, dispõe a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008,

> No artigo 4º da mesma diretriz é possível observar o que está disposto sobre a distância percorrida: Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária à adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008, n.p.).

Na realidade, as leis não são cumpridas, crianças e adolescentes são postos em risco durante todo ano letivo, tendo que enfrentar rodovias de ida e volta para a escola e sua residência, perfazendo em média 4 horas por dia, isso se todo o contexto de deslocamento estiver normal, dado que, na maioria das vezes, o transporte apresenta defeitos que precisam ser consertados ainda a caminho das escolas, outras vezes ocorre o não pagamento dos

[13] A descentralização caracteriza-se quando um poder antes absoluto, passa a ser repartido. Por exemplo, quando uma pessoa ou um grupo detinha um poder total e absoluto, e depois é repartido este poder com outras pessoas ou outros grupos, ou seja, ele foi descentralizado e repartido.

trabalhadores das empresas terceirizadas que transportam os estudantes, que, por justa causa, paralisam para pressionar os gestores e as empresas para liberar seus proventos, (SILVA, 2007). Nesse impasse, os alunos que dependem do transporte ficam prejudicados. Além disso, diante da distância que o transporte tem de percorrer para chegar às escolas, muitas vezes, durante todo o ano letivo o transporte chega sempre com atraso, por essa razão, o aluno já entra em sala de aula cansado e desmotivado para apreender o conteúdo proposto pelo professor. Outro desafio para os estudantes do campo está relacionado às atividades e aos materiais pedagógicos paradidáticos urbanocêntricos[14], posto que, não há um projeto político pedagógico da Educação do Campo na escola urbana para atender as especificidades desses alunos, quiçá uma proximidade com os valores culturais com as comunidades camponesas.

Ademais, segundo Leite (1999, p. 30-31), os conteúdos focados no processo de urbanização e industrialização privilegiam apenas os interesses das classes dominantes e ignora a diversidade dos sujeitos, a sua cultura e suas diversas formas de organizar o trabalho e seu modo de vida. O sistema educacional, segundo Saviani (2014), peca por uma extrema descontinuidade nas atividades educativas, para o autor, existe uma contradição que se insere na especificidade da educação, a qual exige um trabalho contínuo que seja capaz de durar um tempo suficiente, a fim de provocar um resultado irreversível para que os objetivos da educação sejam alcançados.

A descontinuidade se apresenta de forma muito negativa principalmente no trato das políticas educacionais, em razão de uma cultura administrativa, denominada por Saviani (2014) de “política miúda” em que cada gestor se desfaz de projetos implementados por gestões anteriores, para reiniciar outros programas de governo de acordo com seus interesses. Desse modo, a política educacional precisa planejar metas a longo prazo que possam instituir políticas públicas, independente de interesses particulares, para garantir um ensino de qualidade tanto em escolas nucleadas, como também melhorar os estabelecimentos das escolas multisseriadas, ainda existentes no país. Pois, conforme Hage (2008), essas escolas ainda se encontram em condições muito aquém do que as legislações determinam. Vejamos:

> Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação

[14] Atividades pedagógicas voltadas para a realidade urbana.

> ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar (HAGE, 2008, p. 1-2).

Essas condições precárias das escolas multisseriadas ferem o Estatuto da Criança e do Adolescente, posto que estes estabelecimentos de ensino ficam relegados ao descaso dos gestores que não priorizam as necessidades básicas para as escolas do campo, são muitos os desafios que esses cidadãos de direito têm enfrentando para estudar em seu território.

Não obstante, no sistema capitalista o homem do campo parece está sempre subordinado às vontades das políticas neoliberais, razão pela qual a luta por uma educação de qualidade deve ser constante, no sentido de romper com essa política de governo, que contraria os ditames da CF/88, artigo 260, inciso VI, quando preconiza uma gestão democrática. Contudo, as decisões tomadas pelos gestores têm sido verticalizadas, desrespeitando a Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes Base - LDB 9.394/1996 e a Lei nº 12.960/2014. Nesse Compasso, a Tabela 3, a seguir, demonstra o número de escolas na área urbana e rural existente no Brasil.

Tabela 3 — Número de Escolas Públicas no Brasil no período de 2007 a 2019

ANO	URBANA	RURAL
2007	110.011	88485
2008	113.184	86577
2009	114.432	83.036
2010	115.551	79.388
2011	116.818	76.229
2012	118.564	74.112
2013	119.890	70.816
2014	121.132	67.541
2015	121.737	64.704
2016	123.032	63.049
2017	123.451	60.694
2018	124.330	57.609
2019	125.265	55.345

Fonte: INEP (2019).

Os dados apresentados evidenciam um intenso esvaziamento de escolas na área rural, no ano de 2007, pois havia 88.485 (oitenta e oito mil quatrocentos e oitenta e cinco) escolas ativas nesse espaço, mas, em 2019, ficaram apenas 55.345(cinquenta e cinco mil, quatrocentos e quarenta e cinco) escolas em funcionamento, com redução de 33.140 (trinta e três mil e cento

e quarenta) escolas (INEP, 2019), já na cidade houve crescimento de 15.254 (quinze mil duzentos e cinquenta e quatro) escolas ativas na cidade. Esses dados estão relacionados à migração das famílias para a cidade em busca de trabalho e educação, razão pela qual tem se intensificado o fechamento de escolas do campo, assim como também a degradação das condições de vida dos sujeitos que vivem no/do campo, resultando do fortalecimento de uma concepção neoliberal.

Ao analisar o contexto das escolas localizadas no espaço urbano e comparar com o campo, no mesmo período entre 2007 a 2019, os impactos de fechamentos foram bem menores na cidade, em contrapartida, boa parte das escolas públicas ficam localizadas nas periferias, local onde mais ocorre evasão escolar. Enquanto isso, com o fechamento de escolas, o direito à educação está sendo negado a milhares de crianças, jovens e adultos que moram no campo. Além disso, a implantação da nucleação escolar está levando à intensificação de fechamento de escolas, como também à implementação da política de transporte, a qual vem promovendo o deslocamento de estudantes para o campo/cidade. Sendo que essa decisão envolve os aspectos econômicos em detrimento dos sociais. Vejamos:

> A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-polo ou uma escola núcleo, de ensino fundamental. Estas são constituídas nas sedes dos municípios para onde se deslocam professores e alunos, através de transporte escolar (RIBEIRO, 2013, p. 183).

O processo de fechamento de escolas está sendo intensificado com a nucleação, esse é um dos motivos que está levando ao esvaziamento do campo, pois muitos pais estão migrado para cidade para acompanhar os filhos em seus estudos, em distritos ou nas cidades, além da política do transporte escolar que favorece o deslocamento do estudante campo/cidade. Para Saviani, 2007, os alunos transportados para cidade estão passando a fazer parte do modelo de ensino produtivista que valoriza a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho sem levar em consideração a realidade e as vivências sociais, políticas, culturais e econômicas do indivíduo, que sofrem com o deslocamento deixando os mais vulneráveis às desigualdades sociais. Dessa forma, a ideia de modernização e a falsa ilusão do desenvolvimento pleno, na realidade, promovem a destruição das culturas locais e o esvaziamento do campo sobre a influência e domínio do capital.

De acordo com a Constituição Federal (1988) e a Lei n. 9.394 (1996), fechar escolas do campo, com a finalidade de locomover os estudantes para cidade, fere quatro princípios do direito de acesso ao ensino aprendizagem, podendo assim citá-los: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade. Inicialmente, a escola deve estar disponível para a demanda a qualquer tempo do ano letivo. Estudar próximo à residência constitui um direito dos educandos tanto no campo quanto na cidade, caso contrário, fere a acessibilidade, portanto, a escola deve estar próxima de onde ocorre a demanda.

Quanto ao princípio da aceitabilidade, o currículo se torna um obstáculo para a aprendizagem do educando, dado que o deslocamento dos alunos para cidade os abriga a se deparar com uma realidade bem diferente da sua convivência da área rural. Desse modo, o Projeto Político Pedagógico (PPP), deve ser planejado diante das necessidades e da realidade dos sujeitos do campo, tendo em vista, que os currículos urbanizados não contemplam as diferentes realidades políticas e sociais dos diversos sujeitos e regiões. Com relação ao princípio da adaptabilidade, a escola deve adaptar-se às necessidades dos educandos para que estes possam estudar o mais próximo de sua residência, no entanto, está acontecendo o contrário, os alunos estão se deslocando para cidade, causando desgaste físico e psicológico, como também, prejuízo à formação dos educandos.

Em consonância com os princípios mencionados na Constituição Federal (1988), o artigo 206, diz que: O ensino será ministrado com base nos seguintes incisos:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VI - gestão democrática do ensino público, na formada lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.

Em meio a muitas lutas e reivindicações por um ensino de qualidade ainda é necessário um olhar diferenciado para o homem e a mulher campesinos, no que tange às políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, tanto em âmbito federal, estadual e municipal. Nesse sentido visando à continuidade das escolas do campo, foi incorporando ao artigo 28 da Lei n° 9.394/1996 o parágrafo único por meio da Lei n° 12.960/2014, determinando critérios para casos de fechamentos de escolas em áreas rurais (camponesas), em todo o país. No entanto, as decisões dos gestores têm sido verticalizadas, desrespeitando a lei ao promover o fechamento de escolas do campo, com intuito de deslocar os estudantes para cidade, pelo qual

tem dado preferência à adesão ao Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), criado em 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho, com objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não-governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural e das escolas de ensino fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais (FNDE, 2010). A criação do programa foi importante, porque os alunos eram transportados para a escola e residência em condições precárias e desumanas, conforme dispõe o artigo 2º a Resolução nº 12 de 17/03/2011, o qual estabelece critérios e formas de transferência de recursos financeiros do PNATE. Prescreve o artigo:

> [...] o PNATE consiste na transferência, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de recursos financeiros destinados a custear a oferta de transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, com o objetivo de garantir o acesso à educação [...] (BRASIL, 2011).

A Tabela 4 apresenta as transferências de verbas em caráter suplementar, aos estados, Distritos Federal e aos municípios. PNATE (2007 a 2019).

Tabela 4 — Resumo: transferências de verbas (PNATE — 2007 a 2019)

Ano	Total de escolas	Total urbana	Total rural	Matrículas urbana	Matrícula do campo	PNATE Milhões R$
2007	198.496	110.011	88485	46.000.000	7.000.000	3.4
2008	199.761	113.184	86577	46.4000.000	6. 800.000	3,3
2009	197.468	114.432	83.036	46.100.000	6.700.000	418,9
2010	194.939	115.551	79.388	51.500.000	6.400.000	4,6
2011	193.047	116.818	76.229	44.600.000	6.300.000	573,8s
2012	192.676	118.564	74.112	44.500.000	6.000.000	591,2
2013	190.706	119.890	70.816	44.500.000	5.900.000	581,4
2014	188.673	121.132	67.541	44.000.000	5.800.000	580,7
2015	186.441	121.737	64.704	43.100.000	5.700.000	573,5
2016	186.081	123.032	63.049	43. 200.000	5.600.000	564,8
2017	184.145	123.451	60.694	43.000.000	5.600.000	574,2
2018	181.939	124.330	57.609	43.000.000	5.500.000	665,2
2019	180.610	125.265	55.345	42.500.000	5.300.000	697,0

Fonte: PNATE (2019).

A análise dos dados indica que, entre 2007 a 2019, o número de escolas na área urbana foi bem superior ao comparar ao número da área rural, em contrapartida os repasses do PNATE, foi vultoso, de R$ 3,4 milhões passou para R$ 697,0 milhões. Desta forma, fica evidente a motivação do fechamento de escolas do campo pelos gestores, tendo em vista que há uma

política de supervalorização do transporte escolar para o deslocamento dos estudantes do campo/rural para área urbana, nessa contramão, segue ferindo o direito dos alunos que residem em área rural.

Com base na Resolução nº 12 de 17/03/2011, o orçamento de 2019 do PNATE, foi elevado para R$ 697,0 milhões, mas como pode observar o número de escolas no campo em 2007, correspondia um total 88.485 (oitenta e oito mil quatrocentos e oitenta e cinco), em 2019, havia apenas 55.345.(cinquenta e cinco mil trezentos e quarenta e cinco). O resultado é o fechamento de 33.140 (trinta e três mil cento e quarenta) estabelecimentos de ensino da rede pública no meio rural entre 2007 a 2019. Não obstante, o processo de nucleação ou a criação de escolas polos para agrupar os alunos do campo em áreas centrais urbanas dos municípios foi crescente.

Esse deslocamento de ida e volta, entre as escolas e as residências dos estudantes, gera grandes problemas de ordem cognitiva que afetam o ensino e a aprendizagem da criança e dos adolescentes, seguido de distúrbios psicológicos, altos níveis de stress no trajeto escolar, visto que, muitos têm que sair muito cedo de casa e, na maioria das vezes, não dá tempo de fazer as refeições essenciais, comprometendo a saúde física do aluno, e nesse sentido, fere o princípio da dignidade humana e o direito à educação de qualidade, garantido na Constituição Federal de 1988. Destarte, o expressivo repasse do PNATE aos estados e municípios tem como objetivo possibilitar a continuidade das escolas no campo, sendo assim não justifica o fechamento de escolas em detrimento da política do transporte escolar para os centros urbanos, no entanto, de acordo com as pesquisas realizadas no site do INEP, entre 2007 a 2019, houve um grande deslocamento das crianças e adolescentes para estudar distante de seus territórios de identidade.

4.3 Fechamento de escolas do campo por região

Para melhor compressão dos dados estatísticos foi delimitada a quantidade de escolas por região em cada estado, entre o período de 2007 a 2019, no sentido de demonstrar que houve uma redução significativa de escolas do campo nesse período. Importante ressaltar que essa situação é um processo complexo, por isso, é necessário que o educando perceba o que está acontecendo ao seu redor, pois, é o conflito que move a sociedade (MARX, 1998). Nesse caso, convém ressaltar que a luta dos sujeitos do campo e dos trabalhadores em Educação do Campo nunca foi fácil e, a cada dia, fica mais acirrada pela intolerância em face às diferenças, pela concepção de que o idêntico é que unifica, violentando qualquer tipo do diverso. De acordo com Santos (2017, p. 65), essa concepção é ideológica e se materializa quando se fecha escolas

nos espaços campesinos sem considerar a história dos sujeitos e, por consequência, promove o êxodo rural, conforme demonstra a reflexão do Fórum Estadual da Educação do Campo (FEEC) (2016). Vejamos:

> O exacerbado fechamento de escolas contribui para o aumento do êxodo rural e o inchaço das periferias das cidades, acarretando ainda mais problemas sociais dos municípios: violência, consumo de drogas, assaltos, roubos; do outro lado a negligência dos governos quanto à efetivação dos direitos sociais: moradia, educação, saúde, trabalho, lazer... de saneamento básico, etc. E o esvaziamento do campo só interessa as grandes empresas para empreender ação mineradora ou agricultura para exportação (FEEC, 2016, p.65.

O fechamento de escolas no campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, na medida em que são transferidos para as escolas da cidade. Com isso, ao se distanciar de seu universo cultural, o estudante tem o seu processo de aprendizado prejudicado, pois requer muita energia, disposição e motivação para enfrentar a viagem até a escola, o qual ratifica a dinâmica da desigualdade social na educação. Portanto, compete ao poder público viabilizar o direito à educação para garantir a educação básica e de qualidade, no local que os sujeitos residem, caso contrário, pode configurar violação dos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988, como também do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, ao fechar estabelecimentos escolares para obter vantagens orçamentárias, sobre os povos do campo, ao transportá-los do campo para cidade.

Diante de tal fato, deve-se criminalizar e judicializar junto ao Poder Judiciário e Ministério Público, para que essas entidades tomem conhecimento sobre o ato, a fim de possibilitar a permanência digna dos educandos em seu território, posto que há um número reduzido de escola no campo nas 5(cinco) regiões do país, constituindo uma questão de ordem pública para sociedade. A Tabela 5, a seguir, descreve o número de escolas do campo nas regiões brasileiras.

Tabela 5 — Número de escolas do campo por região (2007 a 2019)

	Estado	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
NORTE	Acre	1338	1347	1371	1328	1324	1294	1260	1254	1227	1206	1181	1143	1125
	Amapá	460	464	475	473	469	476	476	474	466	467	464	458	453
	Amazonas	3993	3960	3991	4009	4011	3988	3945	3874	3827	3751	3726	3637	3593
	Pará	9273	9240	9005	8706	8551	8303	7998	7756	7534	7385	7252	7050	6947
	Rondônia	1026	894	807	713	651	623	597	553	531	507	484	452	411
	Roraima	510	498	468	507	492	513	534	533	537	539	554	555	564
	Tocantins	1019	959	905	824	758	705	540	590	574	563	557	537	517
NORDESTE	Alagoas	2057	1942	1890	1810	1730	1684	1614	1590	1502	1460	1408	1357	1270
	Bahia	13899	13656	13373	12815	12299	11917	11272	10539	9969	9666	9199	8560	8043
	Ceará	6118	5868	5053	4636	4105	3903	3685	3339	3193	3104	2989	2829	2627
	Maranhão	9981	10199	10069	9878	9631	9472	9187	8871	8587	8410	8153	7755	7571

	Estado	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	Paraíba	3878	3787	3613	3469	3296	3048	2821	2671	2571	2439	2222	2056	1921
	Pernambuco	5892	5766	5456	5230	4937	4839	4601	4378	4049	3978	3740	3419	3203
	Piauí	4950	4280	4584	4285	4071	3909	3492	3138	2871	2731	2519	2261	2058
	Rio Grande do Norte	2094	2003	1885	1812	1763	1717	1621	1526	1456	1412	1373	1307	1258
	Sergipe	1419	1382	1324	1224	1155	1152	1129	1092	1057	1038	973	919	888
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	89	91	91	76	77	76	76	76	77	79	79	81	82
	Goiás	770	723	678	632	603	583	573	562	540	524	515	502	483
	Mato Grosso	1084	996	971	927	908	897	876	851	838	818	803	783	767
	Mato Grosso do Sul	176	222	220	225	231	231	228	238	238	243	240	236	234
SUDESTE	Espírito Santo	1740	1641	1558	1424	1342	1309	1263	1227	1185	1140	1090	1033	1003
	Minas Gerais	5835	5733	5449	5137	4909	4728	4430	4168	3894	3746	3593	3388	3208
	Rio de Janeiro	1387	1372	1328	1279	1219	1206	1193	1167	1147	1120	1092	1052	1052
	São Paulo	1627	1587	1508	1421	1427	1413	1383	1345	1289	1286	1250	1218	1176
SUL	Paraná	1813	1754	1697	1672	1578	1540	1482	1413	1371	1359	1322	1274	1250
	Rio Grande do Sul	3384	3158	2935	2716	2623	2570	2458	2359	2276	2212	2097	1984	1913
	Santa Catarina	1948	1879	1755	1594	1518	1454	1385	1320	1273	1212	1181	1108	1076

Fonte: INEP (2007 a 2019).

Ao fazer a análise dos dados estatísticos, com relação à redução de escolas brasileiras, podemos observar que os problemas vividos, ainda hoje no campo, são o êxodo rural e as péssimas condições de acesso e permanência nesses espaços. As regiões mostram a realidade com número crescente de escolas fechadas do campo entre 2007 a 2019. Como sempre, no Brasil, a Região do Nordeste é a que tem os maiores índices de fechamento de escolas do campo, sendo que a Bahia, local onde está ocorrendo o estudo dessa pesquisa, em 2007 havia 13.899 escolas, em 2019 houve uma queda de 8.043, totalizando 5.856 estabelecimentos de ensino fechados.

Do mesmo modo, temos a região Norte, em que os estados do Pará, Rondônia e Tocantins tiveram uma redução de escola em grande escala. Na Região Centro Oeste, o estado de Mato Grosso foi o que mais apresentou fechamento de escolas. Na Região Sudeste, no estado de São Paulo, havia 1.627 escolas do campo, esse número foi reduzido para 1.176, correspondendo a 28% de estabelecimento de ensino fechados entre 2007 a 2019. Segundo o professor Cassin e Nalli (2017), docente da Universidade de São Paulo (USP) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (Gepec) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por se tratar de uma população bastante dispersa, os governos investem pouco na construção de escolas no local de moradia ou próximo a ela, pois é mais barato arcar com o transporte. "Usar a política de deslocamento dos estudantes para as cidades, orientado pelo que é mais barato, deixa de atender o direito a educação com qualidade e equidade para todos", afirma o especialista (CASSIN; NALLI, 2017, n.p.). Na região Sul, o estado que mais fechou escolas foi o Rio Grande do Sul, nessa região assim como a região Sudoeste, os centros

urbanos oferecem mais trabalhos devido às indústrias e aos maiores investimentos financeiros, razão pela qual há uma migração para as cidades.

É importante ressaltar que ao fechar escolas do campo, os prejuízos tornam-se imensuráveis para comunidade campesina, no caso em tela, a redução de escolas em todo território nacional denuncia que algo não vai bem, não na escola mais fora dela. Segundo (RESENDE e MENDONÇA, 2004, P. 07), o "Banco Mundial tem um projeto para o campo cuja característica está voltada em fazer com que o Estado abra mão da sua obrigação de promover a desconcentração fundiária por meio da distribuição da terra e, "em vez disso, estimula o controle do território agrário por grandes empresas". Os autores acrescentam que

> Para os mentores do projeto, a presença dos camponeses, em grande número, no meio rural/campo, tem se mostrado como um "entrave ao desenvolvimento" À forma para resolver este "problema", está em fazer com que estes saiam do campo, ou seja, sejam "atraídos" para as cidades/favelas. Livres deles, o campo poderia atingir o progresso/desenvolvimento planejado pelo projeto do grande capital. Esta fórmula, ao que nos parece, vem surtindo o efeito desejado, haja vista a forma como o Estado vem tratando os camponeses através das políticas agrárias e agrícolas e educacionais, (RESENDE e MENDONÇA, 2004, P. 07).

O que se observa é que a agroindústria está ocupando cada vez mais espaço no campo, impulsionando o agronegócio e, ao mesmo tempo, vem subordinando o campesinato e a agricultura familiar aos ditames do capitalismo mundial, inculcando nos sujeitos uma crença ilusória de desenvolvimento. Nesse sentido, Abramovay (2007) *apud* Santos (2016, p. 117) acrescenta que ao fazer uma relação entre o agronegócio e o campesinato, o autor justifica que o desenvolvimento do capitalismo pode promover o fim do sujeito campesino, haja vista que em um determinado momento do estágio da produção, a conjuntura socioeconômica vai criar relações de mercado entre ambos, em que se extermina a produção do camponês, transformando-o no profissional agricultor familiar, que se insere no mercado, porém, este sujeito fica desprovido de consciência de classe camponesa, ou seja, perde totalmente a sua identidade de movimento de luta em seu território.

Diante desse cenário, o fechamento de escolas do campo, no território brasileiro não pode ser tratando como um fenômeno isolado dessas discursões que envolvem o campo, não obstante, se o Estado mantiver omisso frente à expansão do sistema capitalista, as escolas do campo vão continuar fechando as portas, sem olhar para um conjunto de condicionantes que o cercam, resultando em um campo sem gente, sem escolas, com políticas voltadas para atender a burguesia, mas o que queremos do Estado é um projeto voltado para os trabalhadores do campo, terra para cultivo, multicultivos, renda e escola.

Nesse mesmo entendimento, Ribeiro, Silva, Cardoso e Nunes (2018, p. 125) acrescentam:

> A luta pela Educação do Campo não pode ser desvinculadas da luta geral pela educação pública. Assim como o capital age de forma articulada, tentando englobar todos os setores sociais aos seus interesses, a especificidade das lutas pela Educação do Campo deve ser mantida sem, no entanto, estar à parte das lutas mais amplas pelo cumprimento das leis que amparam a educação para todos.

Nesse caso, devemos buscar garantir o que foi conquistado mediante as políticas públicas e, ao mesmo tempo, contrapor e superar a sociedade capitalista, no sentido de romper com as desigualdades que esse sistema nos impõe. Devemos, sobretudo, evitar que a Educação do Campo passe a reforçar a lógica de reprodução do capital. Nunes e Santos (2020, p. 204) ressaltam que só por meio da emancipação concreta da sociedade é possível reunir a dimensão necessária, para libertação, justiça social e universalização das construções sociais, rompendo definitivamente com o ordenamento da teoria do sociometabolismo do capital, sob a denominação de neoliberalismo.

5 FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SUDOESTE BAIANO

O capítulo V inicia apresentando a divisão dos Territórios de Identidade no estado da Bahia, com ênfase no Território Sudoeste Baiano, Médio Sudoeste da Bahia e Médio Rio de Contas-Ba, apontando o desenvolvimento econômico social e cultural em cada município, em especial, nas cidades de Iguaí, Tremedal e Jequié, *lócus* da pesquisa. Em relação ao objeto de estudo, inicialmente o primeiro passo foi pesquisar no *site* oficial do INEP, o número de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, no marco temporal entre 2007 a 2019. O segundo passo foi identificar as causas do fechamento de escolas do campo nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, entre 2007 a 2009, nos municípios de Jequié-Ba, Tremedal-Ba e Iguaí-Ba. Por conseguinte, o terceiro objetivo foi verificar se o fechamento de escolas do campo interfere na formação sociocultural e políticas das comunidades que residem nos Territórios investigados, sobretudo, os municípios selecionados para a pesquisa. Por fim, buscou-se identificar se há consentimento da comunidade no processo de fechamento de escolas do campo, nos municípios investigados. As respostas aos objetivos estão identificadas por meio de tabelas e gráfico, bem como pelos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos.

5.1 Território/caracterização

A divisão espacial dos Territórios no Brasil era explicada estatisticamente pela demografia das regiões brasileiras. A partir de 2003, a política de divisão do estado passou a ser por Territórios de Identidade. Atualmente, a Bahia está dividida em 27 Territórios de Identidade. Segundo o órgão estadual da Bahia, Secretaria de Planejamento (SEPLAN), a divisão de Identidade em Territórios está relacionada a vários aspectos.

> O Território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (FREITAS, 2009, p. 23).

O autor define um conceito amplo e abrangente sobre território o qual busca a coesão sociocultural envolvendo vários aspectos dos grupos sociais. Outrossim, revela-se como uma dimensão espacial “institucionalmente criada para legitimar a construção da nova ruralidade no

imaginário social a fim de serem estabelecidas as relações consensuais necessárias à eficácia operacional do planejamento e a gestão do território" (FREITAS, 2009, p. 60).

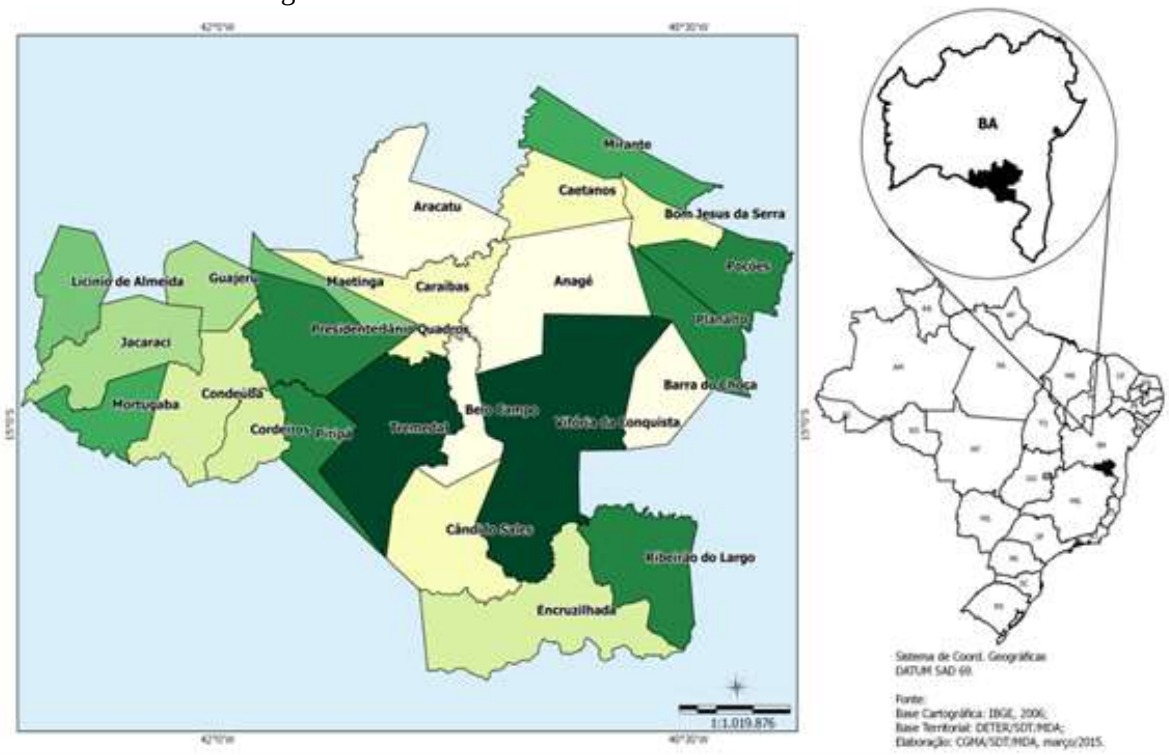
Os Territórios de Identidade da Bahia (TI) se consubstanciam enquanto unidade de planejamento para a implementação de políticas públicas pelo governo do Estado, sendo representado por um Conselho Colegiado, composto por membros da sociedade civil organizada. Define-se como agrupamento indenitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos reconhecidos pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, 2010, p. 1).

No ano de 2007, a Bahia criou o conceito de Territórios de Identidade (TI) para designar a unidade de planejamento de políticas públicas do estado, sendo que na gestão do governador Jaques Wagner foi adotada a referência de TI na consulta popular para a elaboração do Plano Plurianual Participativo (PPA) (2008-2011). Em 2010, entrou em vigor o Decreto 12.354/2010, que instituiu o Programa Territórios de Identidade e a regionalização do estado passou a ser caracterizada oficialmente por Territórios de Identidade, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos Municípios Baianos.

5.2 Território de Identidade do Sudoeste Baiano

O Território de Identidade Sudoeste Baiano está localizado na região Nordeste do Brasil, no estado da Bahia, e como pode ser observado no mapa, Figura 2, é composto por 24 municípios: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajerú, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

Figura 2 — Território de Identidade do Sudoeste Baiano



Fonte: IBGE (2015).

A formação histórica do Sudoeste Baiano possui elementos distintos entre seus municípios, já que nem todos foram emancipados no mesmo período, entretanto, muitos foram desmembrados de outros municípios que pertencem (ou não) ao referido Território. Pode-se considerar também que a emancipação destes municípios é relativamente recente se comparados às outras localidades da própria Bahia. De acordo com Ferraz (2001), vários municípios foram desmembrados de Vitória da Conquista ao longo de sua história, sendo que, muitos deles, atualmente, fazem parte do Sudoeste Baiano. São eles: Barra do Choça, Anagé, Cândido Sales, Belo Campo e Planalto (1962), Ribeirão do Largo, Encruzilhada, Caetanos, Mirante, Bom Jesus da Serra e Poções (1989).

Do ponto de vista cultural, cada município possui suas próprias particularidades ao se tratar dessa questão, de acordo com a SEI (2015), os aspectos culturais do Território de Identidade Sudoeste Baiano se aproximam da cultura do Norte de Minas Gerais. Desde a época de sua formação, o Território sofre grande influência da região norte do estado de Minas Gerais, com intensas relações com a cidade de Montes Claros, chegando até a capital, Belo Horizonte, essa articulação conduz à implementação de atividades comuns, nos âmbitos da pecuária e da mineração, que passam a conduzir a formação espacial, social e econômica da região. A pecuária bovina é, especialmente, fator marcante no aspecto sociocultural, constituindo

elemento de integração regional (SEI, 2015, p. 37). Além disso, a cultura quilombola vem contribuindo de forma significativa nas comunidades dos municípios deste Território.

> Nota-se também a presença de heranças quilombolas. De acordo com a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, há 30 comunidades quilombolas certificadas no TI, e o município de Vitória da Conquista é o que detém o maior quantitativo: 23 comunidades. É nesse município que estão instalados núcleos que buscam defender, difundir e organizar ações voltadas à promoção da dignidade de populações afrodescendentes, como o Movimento Cultural Consciência Negra, o Conselho Territorial de Comunidades Remanescentes de Quilombos, o Núcleo de Educação Quilombola, o Núcleo de Promoção da Igualdade Racial – este último com ações como a Comissão da Juventude Quilombola e a Casa do Estudante Quilombola –, dentre outros movimentos (SEI, 2015, p. 37).

Diante do exposto, as 30 comunidades quilombolas foram fundamentais para o Território do Sudoeste Baiano. Sendo que 23 estão concentradas no município de Vitória da Conquista — Ba, mas todas elas, independente do espaço territorial, tiveram presenças marcantes no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial e da dignidade da população afrodescendente.

O maior número de pessoas do Território do Sudoeste Baiano vive em áreas urbanas, conforme os dados do IBGE (2020), esse dado se deve à influência exercida pelo Município de Vitória da Conquista — Ba, que apresenta um total de 274.739 habitantes vivendo na área urbana, e 32.127 habitantes vivendo nas áreas rurais. Nesse sentido, este aspecto contribuiu para incentivar uma reflexão a respeito das políticas públicas direcionadas ao espaço rural, haja vista que não se deve levar em consideração apenas o número referente ao território como um todo, mas principalmente, as especificidades de cada município.

Ao referir as características econômicas dos municípios que formam o Território de Identidade do Sudoeste Baiano, torna-se relevante apresentar o Produto Interno Bruto (PIB), pois este permite conhecer as principais contribuições econômicas de cada município. Assim como nos outros Territórios, Médio Sudoeste da Bahia e Médio Rio de Contas-Ba, a maioria de seus recursos econômicos advém das verbas da própria prefeitura, que por sua vez, na classificação do PIB estabelecida pelo IBGE, enquadram-se na categoria serviços. A Tabela 6, a seguir, mostra alguns aspectos da contribuição das atividades comerciais (na categoria serviços) para o PIB do Sudoeste Baiano.

Tabela 6 — PIB por setor de atividade no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2018)

	Valores Adicionados				
Municípios	**Agropecuária (R$x1000)**	**Indústria (R$x1000)**	**Serviços (R$x1000)**	**PIB (R$x1000)**	**PIB *per capita* (R$)**
Anagé	13.472	8.661	65.254	169.960	8.538,80

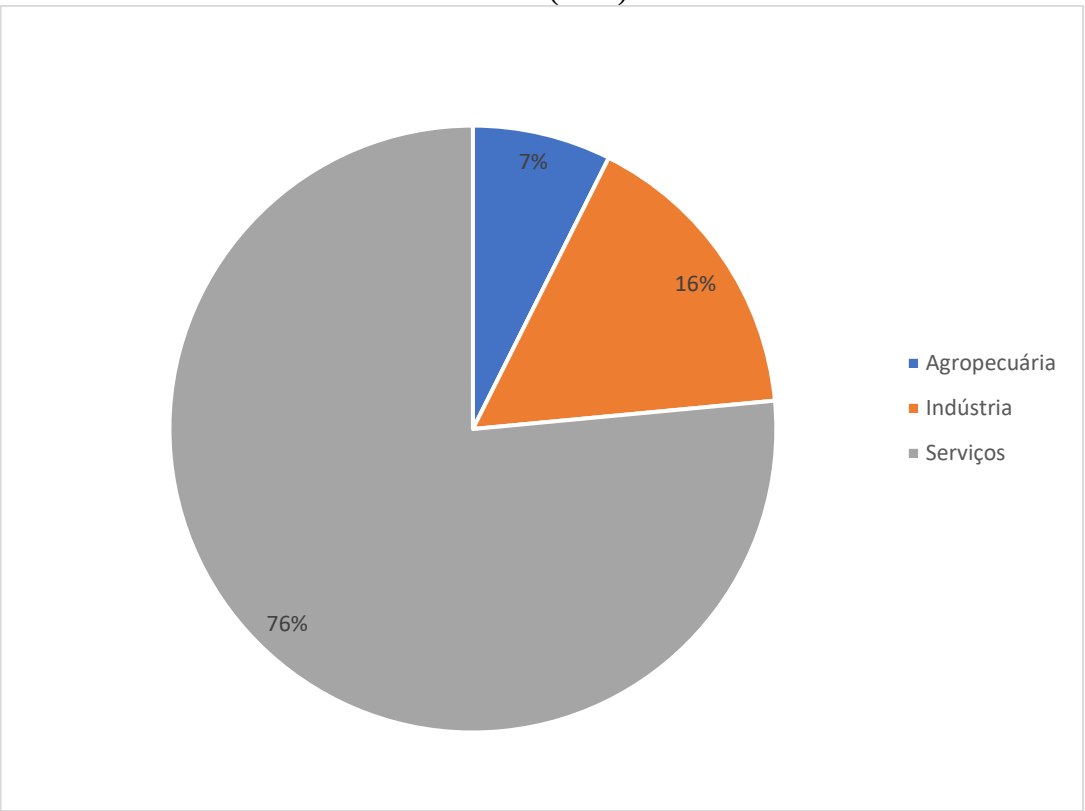
Valores Adicionados					
Municípios	**Agropecuária (R$x1000)**	**Indústria (R$x1000)**	**Serviços (R$x1000)**	**PIB (R$x1000)**	**PIB *per capita* (R$)**
Aracatu	18.626	6.038	30.399	109.662	8.289,50
Barra Do Choça	123.523	32.277	107.731	399.104	12.464,99
Belo Campo	8.328	5.267	46.787	130.550	7.538,82
Bom Jesus Da Serra	3.646	2.162	14.491	57.801	5.813,87
Caetanos	6.197	7.595	21.302	86.958	5.601,55
Cândido Sales	7.621	10.404	85.786	211.022	8.330,26
Caraíbas	8.788	4.228	19.354	67.984	7.465,03
Condeúba	9.102	11.646	56.201	148.888	8.596,77
Cordeiros	3.838	2.605	16.436	55.440	6.457,72
Encruzilhada	41.431	7.453	51.423	182.251	10.359,26
Guajerú	7.460	2.857	14.138	52.497	7.252,03
Jacaraci	9.671	4.055	32.106	101.090	6.814,78
Licínio De Almeida	9.319	4.507	43.130	107.939	8.700,57
Maetinga	2.472	2.410	17.254	45.721	12.782,06
Mirante	7.344	2.442	15.629	58.668	6.633,66
Mortugaba	6.704	6.182	31.881	88.277	7.337,50
Piripá	4.109	3.568	21.895	68.115	6.219,44
Planalto	29.204	9.730	93.002	238.152	9.127,41
Poções	17.147	26.131	237.225	475.306	10.142,68
Presidente Jânio Quadros	7.884	3.297	22.885	81.854	6.545,69
Ribeirão Do Largo	31.944	2.249	15.089	80.476	12.765,84
Tremedal	12.154	7.171	31.967	113.237	6.818,22
Vitória Da Conquista	105.535	907.181	4.035.611	7.035.610	20.761,05

Fonte: SEI/IBGE (2018).

Como demonstra a Tabela 6, o SEI/IBGE, na sua divisão de grandes áreas econômicas para a definição do PIB, apresenta três grandes setores: agropecuária, indústria e serviços. O setor de serviços é o responsável, segundo o IBGE, pelos serviços mercantis não-financeiros, serviços não-mercantis, comércio e instituições financeiras. No caso do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, é possível notar que o setor de serviços se destaca como principal fonte do PIB dos municípios que compõem esse Território. Ainda que descartasse Vitória da Conquista — Ba, tal setor continuaria a se destacar neste Território, sendo também muito importante para os demais municípios que compõem o Sudoeste Baiano, Silva (2019).

O Gráfico 6, a seguir, apresenta a contribuição de cada setor econômico no PIB do Território de Identidade Sudoeste Baiano em 2018.

Gráfico 6 — Contribuição dos grandes setores (%) no PIB do Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2018)



Fonte: SEI/IBGE (2018).

De acordo com o Gráfico 6, o setor de serviços representa 76% do PIB do Sudoeste Baiano. O setor da Indústria ocupa o segundo lugar com apenas 16% e em terceiro a agropecuária com 7%. O setor de serviços se sobrepõe aos demais, significa, portanto, que há um fluxo maior entre as populações que pertence a esse Território, ou seja, todos os indivíduos precisam de atendimento médico, transporte público, educação, transporte dentre outros, esses serviços essenciais estão contidos neste setor. O setor de Indústria tem uma expressividade baixa nesse Território. Entretanto, alguns municípios se destacam no setor da agropecuária principalmente para sua economia local, ainda que estas atividades, em escala regional, não tenham a expressividade do comércio, não deixam de ser significativas para os seus respectivos municípios.

A Tabela 7, a seguir, apresenta o número de escolas em funcionamento no Campo/Cidade no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, com população a partir de 15.000 habitantes.

Tabela 7 — Número de escolas: Campo/Cidade no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2007 a 2019)

		Anagé	Barra Do Choça	Belo Campo	Bom Jesus Da Serra	Cândido Sales	Condeúba	Encruzilhada	Planalto	Poções	Tremedal	Vitória Da Conquista
	Habitantes	25516	34788	16021	19113	27918	16898	23766	24481	44701	17029	306866
2007	Escola	67	59	45	13	55	57	21	34	41	83	283
	Urbana	6	14	9	6	13	7	8	13	30	5	129
	Do campo	61	45	36	7	42	50	13	21	11	78	154
2008	Escola	66	56	44	13	57	57	23	33	42	84	294
	Urbana	6	12	9	6	14	7	9	14	31	5	151
	Do campo	60	44	35	7	43	50	14	19	11	79	143
2009	Escola	66	53	44	14	59	57	23	32	43	76	285
	Urbana	6	10	9	6	15	7	9	13	32	6	138
	Do campo	60	43	35	8	44	50	14	19	11	70	147
2010	Escola	64	54	44	14	60	57	64	31	43	76	305
	Urbana	6	13	9	6	16	7	9	13	32	6	160
	Do campo	58	41	35	8	44	50	55	18	11	70	145
2011	Escola	67	51	44	12	58	56	60	31	43	77	282
	Urbana	6	11	9	4	15	7	9	13	32	6	138
	Do campo	61	40	35	8	43	49	51	18	11	71	144
2012	Escola	64	54	43	14	57	56	58	30	44	77	293
	Urbana	5	13	8	6	18	7	9	13	32	6	152
	Do campo	59	41	35	8	39	49	49	17	12	71	141
2013	Escola	63	54	44	14	59	54	46	30	43	72	303
	Urbana	5	13	9	6	18	7	9	13	31	6	165
	Do campo	58	41	35	8	41	47	37	17	12	66	138
2014	Escola	65	54	42	14	59	52	50	29	44	55	301
	Urbana	7	14	9	6	18	6	9	13	32	6	166
	Do campo	58	40	33	8	41	46	41	16	12	49	135
2015	Escola	65	55	44	12	56	49	48	30	43	40	282
	Urbana	7	16	10	6	18	6	9	14	31	6	156
	Do campo	58	39	34	6	38	43	39	16	12	34	126
2016	Escola	65	55	43	12	54	47	46	28	42	40	286
	Urbana	7	16	9	6	18	6	9	13	31	6	167
	Do campo	58	39	34	6	36	41	37	15	11	34	119

		Anagé	Barra Do Choça	Belo Campo	Bom Jesus Da Serra	Cândido Sales	Condeúba	Encruzilhada	Planalto	Poções	Tremedal	Vitória Da Conquista
2017	Escola	63	55	40	12	51	42	372	27	44	39	295
	Urbana	6	16	9	6	17	6	8	13	33	6	176
	Do campo	57	39	31	6	34	36	364	14	11	33	119
2018	Escola	48	55	40	12	51	38	41	27	43	33	285
	Urbana	7	16	9	6	17	6	8	13	32	6	173
	Do campo	41	39	31	6	34	32	33	14	11	27	112
2019	Escola	45	51	39	12	51	36	39	28	42	32	262
	Urbana	6	16	10	6	15	6	7	14	31	6	165
	Do campo	39	35	29	6	36	30	32	14	11	26	97

Fonte INEP (2019). Elaborada pela autora.

De acordo com os dados da Tabela 7, em todos os municípios pesquisados do Território de Identidade do Sudoeste Baiano houve redução de escolas, tanto no campo como na cidade, entre 2007 a 2019, com exceção de Vitória da Conquista — Ba, a qual teve uma oscilação nos números com tendência para o crescimento de escolas na área urbana, nos demais municípios esse fechamento se manteve constante, conforme a exposição a seguir: Em 2007, no município de **Anagé** havia 61 escolas do campo, manteve-se com a média 56 escolas, entre 2007 a 2019, finalizando apenas com 39 escolas em 2019. Na cidade, entre 2007 a 2013, havia 7 escolas, esse número foi reduzido para 6, entre 2014 a 2019. **Barra do Choça**, no campo, em 2007, havia 59 escolas, com média de 40 escolas, entre 2007 a 2019, finalizando com 39 escolas em 2019. Na cidade, em 2007, havia 14 escolas com média de 13 escolas entre 2007 a 2019, finalizando com 16 escolas, em 2019. **Belo Campo**, entre 2007 a 2013 havia 35 escolas do campo, com uma pequena queda de 31 escolas entre 2014 a 2019, finalizando em 2019 com 29 escolas. Na cidade, entre 2007 a 2010, o número se manteve constante com 9 escolas, entre 2012 a 2019, finalizando com 10 escolas em 2019. **Bom Jesus da Serra,** em 2007, havia 7 escolas do campo, entre 2009 a 2014, o número se manteve constante com 8 escolas, com redução para 6 escolas entre 2015 a 2019. Na cidade, a média foi de 6 escolas entre 2007 a 2019. **Cândido Sales,** entre 2007 a 2019, tinha em média 41 escola do campo, com pequenas oscilações, finalizando 2019 com 36 escolas. Na cidade, havia 13 escolas em 2007 com crescimento gradual na média de 17 escolas, entre 2017 a 2019, finalizando com 15 escolas em 2019. **Condeúba**: em 2007 havia 50 escolas do campo, entre 2007 a 2019, a média correspondia a 42 escolas, finalizando com 32 escolas em 2019. Na cidade havia 7 escolas entre 2007 a 2013, com redução para 6 escolas entre 2014 a 2019. **Encruzilhada**: em 2007 havia 13 escolas do campo, em 2010 esse número subiu para 55 com oscilação nos anos posteriores em média de 31 escolas, finalizando com 32 escolas em 2019. Na cidade, em 2007, havia 8 escolas, com crescimento para 9 escolas, entre 2008 a 2016, após esse período reduziu para 8, finalizando em 2019 com 7 escolas. **Planalto,** em 2007, havia 21 escolas do campo, com média de 15 escolas entre 2007 a 2019, finalizando 2019 com 14 em funcionamento. Na cidade, a média foi de 13 escolas entre 2007 a 2019. **Poções,** entre 2007 a 2019, manteve-se com média de 11 escolas do campo, paralelo a esse período havia 31escolas na cidade. Em **Tremedal,** em 2007, havia 78 escolas, até

2013 teve uma redução acentuada, entretanto, a partir de 2014, houve decrescimento acelerado, finalizando com 26 escolas em 2019. A cidade se manteve na média de 6 escolas entre 2007 a 2019**. Vitória da Conquista,** em 2007, havia 154 escolas do campo, entre 2007 a 2019, esse dado correspondia à média de 132 escolas, finalizando com 97 em 2019.

A Tabela 8, a seguir, mostra o quadro de matrículas Campo/Cidade no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, com população a partir de 15.000 habitantes.

Tabela 8 — Quadro de matrículas (2007 a 2019) no Território de Identidade do Sudoeste Baiano

	Anagé	**Barra do Choça**	**Belo Campo**	**Bom Jesus Da Serra**	**Cândido Sales**	**Condeúba**	**Encruzilhada**	**Planalto**	**Poções**	**Tremedal**	**Vitória da Conquista**
Habitantes	25516	**34788**	**16021**	**19113**	**27918**	**16898**	**23766**	**24481**	**44701**	**17029**	**306866**
2007	7289	**12506**	**5541**	**3466**	**8665**	**5253**	**5931**	**7957**	**15017**	**5335**	**82975**
2008	7121	12891	5493	3510	8949	5905	6917	7482	14971	5145	82319
2009	6796	12268	5833	3376	9763	5924	7428	7393	15040	4903	82989
2010	6359	11636	5713	3224	9542	5386	6771	7136	14504	4724	83005
2011	6167	11115	5114	3031	9431	4847	5159	6939	13595	4431	80304
2012	5722	11762	4850	3051	9251	4994	5944	6613	13229	4159	82803
2013	5843	11462	4891	3004	8503	4950	6068	6905	13706	4183	82701
2014	5849	10669	4731	2941	8442	4755	5959	6839	13352	4117	85956
2015	5771	10502	4761	2872	8023	4632	5573	6807	13224	4037	83301
2016	5564	10324	4506	2851	7731	4406	5441	6413	13190	3942	86541
2017	5219	10513	4651	2812	8235	4263	5519	6406	12792	3812	85909
2018	4902	10171	4508	2644	7885	4139	5390	6175	12353	3648	84989
2019	4529	10078	4580	2471	7618	3899	5017	5960	12222	3488	83424

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados INEP (2019).

A Tabela 8 apresenta o número de matrículas entre 2007 a 2019, do Território do Sudoeste Baiano, sendo que, em alguns dos municípios pesquisados, ao se fazer uma abordagem geral, verifica-se que os municípios de Planalto, Poções e Tremedal mantiveram-se com redução de matrículas levemente gradual, no período de 2007 a 2018. Em Belo Campo, Cândido Sales, Condeúba e Encruzilhada, em 2007 a 2010, houve um crescimento nas matrículas, após esse

período, houve um decrescimento nos três municípios. Em Vitória da Conquista, Anagé, Barra do Choça e Bom Jesus da Serra houve uma redução de matrículas desde o ano de 2007 até 2019, estes são os pontos comuns em relação aos números de matrículas desses municípios.

Em relação ao quadro de matrículas campo/cidade por municípios os dados demonstram que: **Anagé,** em 2007, registrou 7.289 alunos matriculados, entre 2008 a 2018, havia uma média de 5.819 matrículas, finalizando em 2019 com 4.529. **Barra da Choça,** em 2007, havia 12.506 alunos matriculados, entre 2008 a 2018 a média foi de 11.000 matrículas, finalizando 2019 com 10.078. **Belo Campo,** em 2007, havia 5.541, entre 2008 a 2018 a média foi de 4.955, finalizando com 4.580 em 2019. **Bom Jesus da Serra,** em 2007, havia 3.466 alunos matriculados, entre 2008 a 2018 a média foi de 2.980, finalizando com 2.471 em 2019. Em **Cândido Sales,** em 2017, havia 8.665, em 2009 a 2018 a média foi de 8.651, finalizando em 2019 com 7.618. **Encruzilhada,** em 2007, havia 5.931, em 2010 passou para 7.428, em 2011 houve baixa para 5.159, entre 2010 a 2019 a média foi de 5.613 matrículas. **Planalto,** em 2007, havia 7.957, entre 2009 a 2018 a média foi de 6.762, finalizando com 5.960 em 2019. **Poções,** em 2007, havia 15.017, entre 2009 a 2018 a média foi de 13.499, finalizando em 2019 com 12.222. **Tremedal,** em 2007, havia 5.335 matrículas, entre 2008 a 2018 a média foi de 4.196, finalizando 2019 com 3.488. **Vitória da Conquista,** em 2007, havia 82.975, entre 2008 a 2018, houve oscilações tendendo ao crescimento de matrículas em média de 83.850, finalizando com 83.424 em 2019.

A Tabela 9, a seguir, apresenta a população residente e taxa de crescimento populacional dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2010-2020).

Tabela 9 — População residente e taxa de crescimento populacional no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2010/2020)

Região Geográfica	População Total 2010	População Estimada 2020	Taxa Média Anual de Crescimento (%) 2010-2020
Bahia	14.016.906	14.930.634	0,7
TI Sudoeste Baiano	694.604	699.970	0,8%
Anagé	25.516	21.607	-15,3%
Aracatu	13.045	13.743	5,4%
Barra Do Choça	34.788	31.209	-10,3%
Belo Campo	16.021	17.109	6,8%
Bom Jesus Da Serra	10.113	9.823	-2,9%

Região Geográfica	População Total 2010	População Estimada 2020	Taxa Média Anual de Crescimento (%) 2010-2020
Caetanos	13.639	14.608	7,1%
Cândido Sales	27.918	25.053	-10,3%
Caraíbas	10.222	8.801	-13,9%
Condeúba	16.898	17.178	1,7%
Cordeiros	8.168	8.642	5,8%
Encruzilhada	23.766	16.446	-30,8%
Guajerú	10.412	6.646	-36,2%
Jacaraci	13.651	14.850	8,8%
Licínio De Almeida	12.311	12.373	0,5%
Maetinga	7.038	2.764	-60,7%
Mirante	10.507	8.447	-19,6%
Mortugaba	12.477	12.052	-3,4%
Piripá	12.783	10.475	-18,1%
Planalto	24.481	26.426	7,9%
Poções	44.701	46.879	4,9%
Presidente Jânio Quadros	13.652	12.179	-10,8%
Ribeirão Do Largo	8.602	5.343	-37,9%
Tremedal	17.029	16.189	-4,9%
Vitória Da Conquista	306.866	341.128	11,2%

Fonte: SEI/IBGE (2010/2020).

Como pode observar na Tabela 9, não houve crescimento significativo na taxa de crescimento no Território de Identidade do Sudoeste Baiano entre os anos 2010-2020, sendo que a variação foi apenas de 0,8. Em alguns municípios apresentaram taxa negativa, como Anagé com 15,3%; Barra do Choça 10,3 %; Bom Jesus da Serra 2,9%; Cândido Sales 10,3%; Caraíbas 13,9%; Encruzilhada 30,8%; Guajeru 36,2%; Maetinga 60,7%; Mirante 19,9%; Mortugaba 3,4%; Piripá 18,1%; Presidente Jânio Quadros 10,8%; Ribeirão do Lago 37,9%; e Tremedal 4,9%. Ressaltando que entre esses municípios com taxa negativa de crescimento, Maetinga foi à cidade que mais sofreu redução populacional, esse dado deve ser observado e investigado para conhecer melhor a causa do fenômeno. Os demais municípios apontaram um pequeno crescimento na população: Belo Campo 6,8%, Caetanos 7,1%, Condeúba 1,7%, Cordeiros 5,8%, Jacaraci 8,8%, Licinho de Almeida 0,5%, Planalto 7,9, Poções 4,9% e Vitória da Conquista com 11,2%.

A Tabela 10, a seguir, apresenta Receitas correntes e despesas correntes nos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano- (2018).

Tabela 10 — Receitas correntes e despesas correntes nos municípios no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (2018)

Cidade	Receitas correntes (R$x1000)	Despesas correntes (R$x1000)	Receita própria (%)
Anagé	47.759	44.112	7,6%
Aracatu	34.675	31.360	9,6%
Barra Do Choça	76.256	74.494	2,3%
Belo Campo	43.220	44.273	-2,4%
Bom Jesus Da Serra	25.666	23.624	8,0%
Caetanos	29.548	27.893	5,6%
Cândido Sales	58.734	55.385	5,7%
Caraíbas	22.942	19.369	15,6%
Condeúba	43.256	37.541	13,2%
Cordeiros	20.717	18.588	10,3%
Encruzilhada	49.443	50.267	-1,7%
Guajerú	19.733	17.526	11,2%
Jacaraci	42.362	32.243	23,9%
Licínio De Almeida	32.695	25.943	20,7%
Maetinga	22.889	18.530	19,0%
Mirante	21.894	20.477	6,5%
Mortugaba	25.911	24.088	7,0%
Planalto	51.742	49.851	3,7%
Poções	92.724	92.443	0,3%
Presidente Jânio Quadros	31.641	29.267	7,5%
Ribeirão Do Largo	24.982	23.150	7,3%
Tremedal	39.535	38.014	3,8%
Vitória Da Conquista	637.790	605.295	5,1%

Fonte: SEI/IBGE (2018).

Na Tabela 10, com base na análise dos dados apresentados, é perceptível a necessidade de programas de governo para intervirem com políticas públicas em todos os municípios desse Território, tendo em vista que as despesas em relação às receitas, segundo o (SEI/IBGE, 2018), estão na margem do limite, a exemplo dos municípios de Anagé, com diferença percentual de 7,6%, Barra do Choça 2.3%, Belo Campo, -2,4%, Bom Jesus da Serra 8,0%, Cândido Sales 5,7%, Condeúba 13,2%, Encruzilhada -1,%, Planalto 3,7%, Poções 0,3%, Tremedal 3,8% e Vitória da Conquista, com 5,1%. Esses dados refletem diretamente em todas as áreas como educação, saúde e trabalho. Com a pandemia que assola o país desde o ano de 2020, a situação torna-se mais grave, além disso, a Emenda Constitucional 95/2016, já vinha refletido de forma negativa por cortar gastos na educação e também em outros setores comprometendo o desenvolvimento de toda a sociedade.

5.2.1 Estudo de caso 1: Fechamento de escolas do campo no município de Tremedal — Ba

O município de Tremedal faz parte do Território do Sudoeste Baiano, tem sua raiz histórica com a miscigenação de famílias que vieram de pequenas cidades vizinhas como Vitória da Conquista e Condeúba. Originou-se da Fazenda Brejo, de propriedade de Joaquim Gonçalves, onde se estabeleceu em 1885 com sua família e agregados, proveniente de Areia, atual município de Ubaíra. Nesse período, muitas famílias migraram para essa área, transformando-a numa povoação. Uma dessas famílias, bem numerosa, a família Ferraz, influenciou para que a localidade passasse a ser conhecida por Tremedal dos Ferraz.

Figura 3 — Tremedal Antiga

Fonte: Blog do Rodrigo Ferraz (2016).

Por meio do processo de ocupação de terras, na sede e povoados, os Ferrazes foram se estabelecendo com as famílias e agregados, na região do Jacaré, próximo ao povoado de Venda Velha, o Barão de Izídio, construiu um casarão próximo à Lagoa do Jacaré, com senzala para os escravos, sendo que até os dias atuais, existe quatro áreas remanescentes de quilombos, Quenta-Sol, Furado da Cancela, Pena Fiel e Agreste, oriundos desse povoamento. Outrossim, foi construída, uma olaria para o fábrica de telhas e adobes para erguer o casarão, simultaneamente iniciou-se o cultivo da mandioca dando início à fabricação de vários derivados dessa cultura: farinha, goma, tapioca, puba e beijus. Também criava bovinos, equinos, ovinos e muares e uma variedade de animais domésticos.

Já o Povoado de São Felipe, que foi a sede do município, possuía minas de ametistas exploradas por alemães extraindo muitas pedras de grande valor. Também, em São Felipe, na década de 30 havia cultivo de algodão. Outro fato histórico importante para Tremedal, foi a chegada, do médico Adelmário Pinheiro, recém-formado, com pouco mais de 20 (vinte) anos de idade, trouxe muitas contribuições para o desenvolvimento cultural e social do município. Antes da emancipação política de Tremedal, Adelmário Pinheiro contribuiu enormemente para o progresso do Distrito, instalou seu consultório médico e uma farmácia, denominada Higia, fundou o Clube do Rádio, juntamente com Leonel Pereira e outros moradores e incrementou o esporte local, fundando times de futebol e fazendo torneios. Após a emancipação, em 05 de novembro de 1953, foi construído o Açude Velho, inaugurou o Correio Telégrafo, uma agência do IBGE, a Coletoria de Rendas, o Açude Público. Com a construção do açude novo ou a barragem vieram mais de 50 famílias para Tremedal-BA e assim foi crescendo o município, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 — Tremedal/Ba (2021)

Fonte: Blog do Rodrigo Ferraz (2021).

O município de Tremedal — Ba possui uma área total de 1.679,6 km² densidade demográfica 9,57 hab./km² ocupada por 17.029 habitantes, com base no Censo demográfico de 2010, sendo que a maioria (13.090) mora na área rural, cabendo à área urbana (3.939). Dados censitários de 2010 registram 1.161

domicílios na sede e 3.673 na área rural. Entre 2000 e 2010, a população cresceu a uma taxa média anual de 2,71%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 21,34% para 23,13%. Em 2010 viviam no município 17.029 pessoas sendo que a concentração populacional no campo é maior que na área urbana. Embora essa concentração esteja na área rural, houve diminuição ao logo dos tempos, posto que a população estimada em 2020, segundo dados do IBGE (2010), foi de 16.186 habitantes. Esse dado evidencia também que houve uma queda da população. Essa diminuição populacional é fruto, entre outros fatores, da constante migração local para o estado de São Paulo à procura de emprego.

Em relação aos aspectos culturais o município apresenta como traços de sua identidade elementos da cultura sertaneja, sendo que os festejos juninos se fazem presentes de forma significativa na cultura tremedalense, ou seja, a cidade e os distritos realizam festejos que reúnem a população local e de outras regiões. A festa junina na sede é marcada pela apresentação das quadrilhas escolares e da quadrilha do Sertão de Tremedal. Outro evento marcante da região são os reisados que, embora tenham diminuído na sede do município, a tradição se mantém viva em alguns distritos e povoados, como São João dos Brito e Riachão. Não existe uma tradição local para a comemoração do aniversário da cidade, no dia 05 de novembro, que é feriado municipal, mas comemora o padroeiro da cidade, Senhor do Bonfim, no dia 15 de outubro, cujo festejo religioso inicia-se com a novena e culmina com a procissão e missa na Igreja Matriz. Ao reportar a educação, como ponto fundamental da pesquisa, foi importante conhecer o Referencial Curricular do Município de Tremedal-Ba - 2020, tendo em vista que o documento se consolida com base no sistema de educação nacional, voltado para construção de uma formação básica comum, no sentido de garantir ao mesmo tempo, a autonomia e a consonância dos entes federativos nas suas propostas curriculares, conforme preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Com base no Referencial Curricular de Tremedal-Ba (2020, p. 28), o Sistema Municipal de Educação foi criado em 24 de agosto de 2001, pela Lei Municipal nº 08/2011, obedecendo ao que determina a Lei Orgânica Municipal, em seu artigo 102, que estabelece a criação do sistema municipal em regime de

colaboração com a União e o Estado. De acordo com os ditames legais, a educação municipal “inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tendo a sua finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (TREMEDAL-BA, 2011).

O Sistema Municipal de Ensino de Tremedal-Ba compreende as escolas da rede pública de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, as escolas da rede privada e os órgãos e serviços municipais de educação. Esses órgãos são de natureza executiva, representados pela Secretaria Municipal de Educação, de natureza normativa, composta pelo Conselho Municipal de Educação; e o de acompanhamento, fiscalização e controle social, formado pelo Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar. O Conselho Municipal de Educação (CME) foi criado pela lei nº 07/2001, desde então, encontra-se em pleno funcionamento. Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o município de Tremedal-Ba reelaborou, em 2019, por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), o Regimento Escolar Unificado, aprovado pela Resolução nº 18/2019, um documento orientador para o sistema educacional do município, conforme artigo 2°, “A reformulação deste Regimento é justificada pela exigência exarada no artigo 88, § 1° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e demais legislações federal e municipal pertinentes ao ensino” (TREMEDAL-BA, 2019, n.p.).

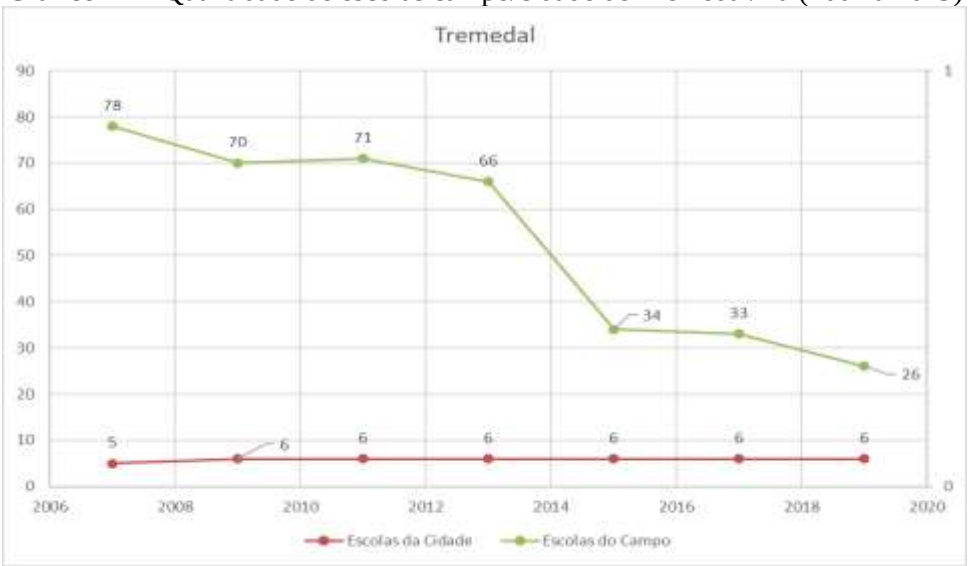
Com base nas determinações contidas na CF/98 e na LDB/1996, em consonância à lei nº 13.005/14, o município de Tremedal-Ba elaborou o seu Plano Municipal de Educação (PME), com decênio 2015 a 2025, voltado para políticas públicas para atender as demandas educacionais desse município. Outrossim, é o documento norteador das ações destinadas a assegurar, pelo poder público, uma educação escolar de qualidade para todos os cidadãos tremedalenses, com destaque para a Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, as modalidades específicas, como a Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas (EPJAI), a Educação Profissional, a Educação Especial para portadores de deficiência, a Educação do Campo, a Educação Quilombola e a Educação Escolar Indígena (TREMEDAL-BA, 2020, p. 28).

A respeito da Educação do Campo, o Referencial Curricular de Tremedal-Ba (2020, p. 29) destaca que:

> Para tanto, precisamos de uma concepção de Educação no Campo que garanta a escolarização, que garanta os conteúdos e a formação dos trabalhadores que perpassam pela finalidade de ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra para além das cidades. Assim sendo, faz-se necessário construir um processo educativo fortalecido no trabalho educativo na agroecologia para prospectar um campo diferente do que temos hoje, garantindo, de fato, que as políticas públicas essenciais a vida chegue no campo. Existe uma legislação que há muito tempo já dialoga sobre as escolas rurais e avança para a Educação do Campo - desde a Constituição de 1988 - que garante o "Direito à Educação" formando uma grande trajetória histórica de Marcos Normativos.

A construção do processo educativo voltado para a garantia de elementos fundamentais para educação do campo, no referencial curricular no município de Tremedal-Ba, demonstra a necessidade de participação dos sujeitos por meio da *práxis*, para superação dos entraves das políticas públicas, priorizando o trabalho educativo pautado na agroecologia e na qualidade de vida dos povos campesinos. Nesse sentido, a escola do campo deve estar aliada aos sujeitos sociais na luta para continuar existindo, tendo em vista que a redução de escolas ocorridas entre 2007 a 2019, nesse município, não pode ser vista separadamente desse contexto, como demonstra o Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 — Quantidade de escolas campo/cidade de Tremedal/Ba (2007 a 2019)



Fonte: INEP (2019).

O Gráfico 7 apresenta dados sobre a quantidade de escolas no município de Tremedal-Ba. Segundo o banco de dados virtuais do INEP, em 2007, existiam em funcionamento 78 (setenta e oito) escolas do campo, entre 2009 a 2013, o número reduziu para 14(quatorze) escolas, finalizando com 26 (vinte e seis) escolas em 2019, ou seja, mais de 50% (cinquenta por cento) das escolas foram fechadas. Em contrapartida, a educação urbana se manteve constante com 6 (seis) escolas. Para compreender a fagocitose das escolas do campo nesse município foi realizada uma entrevista por meio virtual (*Google Meet*), em 15 de setembro de 2021, às 15:30hs com o representante da Secretaria Municipal de Educação, na ocasião, o entrevistado relatou que

> Ao fechar a escola, a comunidade agrega um sentimento de inferioridade, tendo em vista que nesse espaço há uma projeção de vida em movimento, quando a escola deixa de existir ocorre uma falta de esperança, não por ter transferido os alunos para outras regiões, mas sim pela questão da adaptação, a exemplo dos "alunos especiais", estes apresentam maior dificuldade para assimilar a mudança, pois, de certo modo, desestrutura o emocional de todos envolvidos nesse processo de fechamento de escolas do campo. Até o ano de 2014 havia regiões que tinha 60 famílias, mas a população foi reduzindo e atualmente tem apenas 5 famílias, inclusive, até a igreja foi fechada. Nessa região houve uma redução na produção de renda, mas com todas as dificuldades as comunidades se ajudam, e como as escolas foram deixando de funcionar, para compensar, os alunos foram transportados para escolas mais equipadas e preparadas para o ensino aprendizagem. ENTREVISTA (SEC-1).

No município de Tremedal-Ba o fator preponderante para o fechamento de escolas foi à quantidade de alunos, muito embora em algumas regiões houvesse um bom número de estudantes em sala de aula. Contudo, a proposta da Secretaria de Educação estava voltada para o agrupamento de turmas seriadas, sendo que a partir do momento em que a nucleação ocorreu, também houve alteração na dinâmica do transporte para o deslocamento dos alunos. Por conseguinte, as escolas que foram fechadas não passaram por nenhuma estruturação, para uso de eventos a serviço do bem-estar da comunidade, os prédios foram deteriorados e abandonados, ou seja simplesmente foram deixadas para trás. Conforme demonstram as fotos a seguir (Figura 5):

Figura 5 — Fotos das Escolas desativadas (Escola Santo Antônio, Escola Lagoa Gêmea e a Escola Coelho Neto) Tremedal/Ba (2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Diante da fala do entrevistado, é preciso compreender que os sujeitos do campo têm formas peculiares de viver que produzem relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas em relação à cidade. Nessa mesma esteira Martins e Neves (2013, p. 344) acrescentam que além das questões econômicas e políticas, também se estabelecem ideias e valores, normas e sentimentos fundamentais para a constituição de uma formação histórica social. Nesse sentido, para que se tenha uma escola do campo como parte da vida dos sujeitos, é necessário que os educandos sejam capazes de compreenderem as contradições existentes na comunidade, e sobre como eles podem intervir para construir, coletivamente, caminhos democráticos e participativos e assim, impedir o fechamento de escolas. Na entrevista com o pai do aluno, ele relata que em sua região ficaram apenas três escolas abertas, “há cinco anos vem fechando escolas, sem nenhuma justificativa

do Poder Público, apenas a escola que fica localizada na Colônia teve reunião para comunicar o fechamento". Senão vejamos:

> Quando fechou a escola da minha comunidade eu fui atrás pra saber porque fechou, mas não tive resposta, e levaram os alunos para outras comunidades. A transferência é ruim porque pega uma van para outra comunidade, teve escola com 17 alunos na época. Em 2013 alguns pais foram atrás, fizeram reunião com uma comunidade e a secretaria, mas nas outras não foram, fechou umas 4 escolas, ficando desativadas, outras já derrubaram, caiu o telhado, em 2017 derrubaram uma na comunidade vizinha, está tudo abandonado eu acho que agora não tem como fechar mais, por que só tem 3 salas multisseriadas. O transporte é feito por van, a maioria das vans só tem o motorista, a distância até a escola é de 5km, algumas vezes o transporte atrasa, não percebi mudança na aprendizagem, não mudou nada. Não surtiu efeito nenhum e na minha comunidade diminui a população, alguns foram trabalhar na cidade, outros estão desempregados. A produção de mandioca reduziu bastante, tinha o negócio de vender para Secretaria de Educação, mas aí não teve mais. Não valorizam os agricultores, preferem empresas que vendem bolacha, essas coisas[...] (PAI -1).

Nesse outro relato o entrevistado que reside na Fazenda Tabuleiro acrescenta:

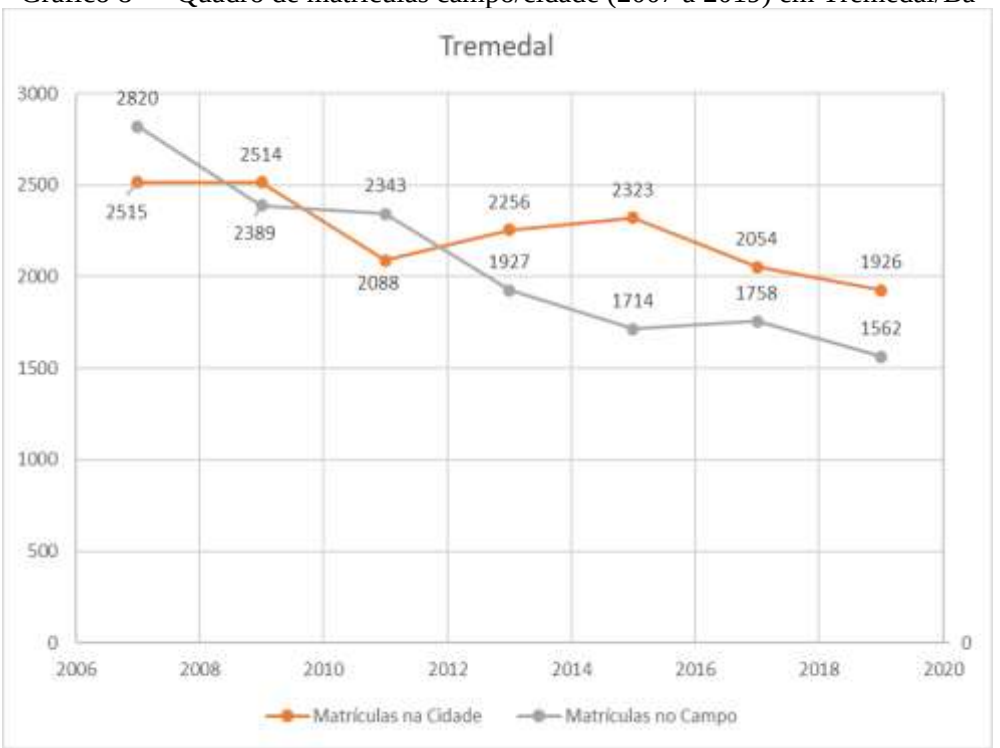
> Em Tabuleiro fechou uma escola, mas em outras regiões também fechou escolas. Aqui é importante ter escola, porque os alunos que entram no primeiro ano tem que ir para o Riachão e não tem uma monitora dentro do carro, só tem o motorista, os alunos tem que se virarem sozinhos, tem que sair muito cedo. Se fosse onde nós mora podia ir mais tarde. Eu tenho duas filhas uma foi para Riachão e outra para Tremedal, já faz 5 anos que fechou a escola, onde eu moro a escola ficou abandonada é uns 5 minutos a pé, as crianças têm 6 anos de idade, mas quando começou estudar tinha 4 anos, quando fechou a escola tinha 15 a 20 alunos, todos alunos que moravam aqui na região estudava nesse colégio que fechou. Não houve resistência dos pais para fechar a escola, só na Vereda que continuou a escola porque fica longe da pista. ENTREVISTA (MÃE -2).

De acordo com as falas dos entrevistados, compreende-se que há uma preocupação dos pais de alunos que se deslocam do campo para estudar em outras localidades mesmo sendo intracampo, tendo em vista que se em suas comunidades as escolas permanecessem abertas com atendimento adequado, seus filhos não precisariam enfrentar tantas dificuldades para estudarem. Além do mais, fechar escolas no campo caracteriza a negação do direito à educação dos povos do campo,

o que reflete diretamente na vida dos sujeitos (estudantes, pais e responsáveis) em toda sua organização, que vai desde as questões de deslocamento, além de toda logística ao acesso e ao processo de escolarização. Portanto, cabe ao poder público repensar sobre as escolas do campo que ainda estão ativas no município. Importante ressaltar que ao solicitar documentos como atas, pareceres e relatório sobre o fechamento de escolas do campo, junto a Secretaria de Educação de Tremedal-Ba, entre 2007 a 2019, após incessantes buscas nos arquivos foi constatado que não havia nenhum registro de ata ou qualquer documento informando fechamento de escola, contudo, o Secretário de Educação que compôs o quadro em gestão anterior informou a coordenadora da escola do campo, a qual estava fazendo a busca dos documentos, que de fato não havia nenhuma ata dessa natureza, haja vista, que no Censo Escolar, informavam que as respectivas escolas foram paralisadas, por motivo de ausências de alunos, entre outros, e nesses casos poderiam reabrir em tempo oportuno, ou seja, a elaboração das atas foi apenas pra abertura das escolas, razão pela qual não foram encontrados registros com relatos sobre o fenômeno em estudo.

Não obstante, outro ponto importante diz respeito ao quadro de matrículas, campo/cidade, em Tremedal-Ba, como demonstra o Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 — Quadro de matrículas campo/cidade (2007 a 2019) em Tremedal/Ba



Fonte: INEP (2019).

Em 2007 havia 2.820 alunos matriculados nas escolas do campo, no entanto esse número foi reduzindo, ano após ano, finalizando em 2019 com 1.562, correspondendo a 55%. Na cidade haviam 2.515 matrículas em 2007, finalizando em 2019 com 1.562 correspondendo a 77%. Em contrapartida, não houve crescimento da população, ou seja, em 2010, segundo IBGE (2017), havia 17.029 habitantes, em 2020, reduziu para 16.189, correspondendo uma taxa de -4,9%. Esses dados nos remetem algumas variáveis, como a falta de políticas públicas, no sentido de gerar emprego e renda para os pais que residem e trabalham no campo, pois é muito comum a migração para o estado de São Paulo, por falta de trabalho no município de Tremedal- Ba. Na entrevista realizada em 14 de abril de 2021 às 19h, com um membro do Conselho Municipal de Educação-(CME1), foi verificada outra variável que tem contribuído para a redução de matrículas, principalmente no campo, que está relacionada à transferência dos educandos para outras escolas localizadas em municípios vizinhos que ficam mais perto, para o deslocamento escola/residência. Esse evento incide diretamente no quadro de matrículas das escolas do campo no município. Outro ponto diz respeito à taxa de natalidade que tem diminuído nas últimas décadas, refletindo na redução da população de Tremedal-Ba.

A entrevistada reconhece que o "aluno do campo deve estudar em outro espaço seja campo/cidade, como uma escolha e não uma opção, muita embora, às vezes tem apenas um aluno para estudar em uma determinada região, por isso, o professor deveria também residir na mesma comunidade para melhor atendê-los, nas séries iniciais." A exemplo de Furada da Cancela, com exceção de um professor, todos residem nessa localidade, assim, constrói-se um laço afetivo com a comunidade, no sentido de preservar a identidade cultural dos educandos. Em relação à atuação do Conselho Municipal para educação do campo foi verificado que:

> A formação do Conselho tem uma representação Quilombola, mais as demandas para o campo são tratadas de forma geral, ou seja, não existe uma diretriz específica para Educação do Campo. Todavia com a nova construção do referencial curricular, é possível que haja uma provocação nesse sentido um pouco mais a frente. Todas as demandas que chegaram até o Conselho Municipal de Educação, não foram discutidas na perspectiva de comunidade, mas como questões pontuais ENTREVISTA (CME-1).

Partindo desse contexto, é necessário que haja avanços nos debates sobre a funcionalidade da escola do campo nesse município, no sentido de suscitar uma reflexão quanto à construção de um novo paradigma, para que a educação seja abordada em sua totalidade e não como fragmento (uma educação para o campo, uma educação para a cidade, uma educação para o ambiente, outra para o trânsito etc.). Um paradigma no qual seja possível a construção de demandas em função do núcleo dos próprios sujeitos, conferindo-lhes autonomia e reconhecimento de suas necessidades reais, e não como algo construído de cima para baixo. É cediço que em 27 de março de 2014 foi sancionada a Lei nº 12.960, segundo a qual uma escola só poderia ser fechada mediante um diagnóstico realizado com a comunidade, a fim de verificar o impacto desta ação. Entretanto, o que se pode observar em relatos, e também no desenvolvimento desta pesquisa, é que apesar da existência desta medida legal, pode-se afirmar que as necessidades da comunidade não foram levadas em consideração ao se fechar as escolas do campo.

O argumento mais comum alegado pelos gestores para o fechamento dessas escolas no município de Tremedal-Ba, foi à falta de alunos, de modo que, os que permanecem são compulsoriamente transferidos para regiões intracampo ou para cidade, fora do seu contexto social e de suas referências. Isso efetiva a troca coerciva de escolas por ônibus, fazendo com que os caminhos da escola sejam uma árdua e perigosa alternativa diante das precárias condições das estradas. Com relação às escolas multisseriadas, existem atualmente 17 escolas ativas no campo no município de Tremedal-Ba, conforme mostra o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 — Escolas do Campo multisseriadas (Tremedal/Ba – 2021)

Distrito	**Escola**	**Etapa/Segmento**
Vereda Nova	Alvarenga Peixoto	Multisseriado
Carlos Muller	Antônio Disidério	Multisseriado
Salininha	Castelo Branco	Multisseriado
Boa Sorte	Cleriston Andrade	Multisseriado “
Pé de Serra	Clemente Maciel de Souza	Multisseriado
Caetitu	Fernão Dias	Multisseriado
São João dos Britos	Firmino Ferraz dos Anjos	Multisseriado
Passagem da Gameleira	Joana Darc	Multisseriado
Volta i	João Ferraz	Multisseriado
Capim	Joaquim Ferras de Araujo	Multisseriado
Caraibinhas	Lauro de Freitas	Multisseriado

Distrito	Escola	Etapa/Segmento
Terra Vermelha	Manoel Pereira	Multisseriado
Lagoa do Carmo	Nossa Senhora do Carmo	Multisseriado
Venda Velha	Olsvaldo Almeida Novais	Multisseriado
Tancão	Raposo Tavares	Multisseriado
Veredinha	Santana	Multisseriado
Caetano	Tia Anastácia CIA	Multisseriado

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao fazer a leitura do Quadro 4, constata-se que a quantidade de escolas multisseriadas ainda existentes no município, *lócus* da pesquisa, constituem-se uma realidade presente nessa região, entretanto, para que não haja o fechamento dessa modalidade de ensino é necessária uma legislação federal específica que regule os critérios para distribuição dos alunos, número de professores com limites de série na mesma sala de aula. A resolução CNE/CEB nº 2/2008 define diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo sobre as turmas multisseriadas, conforme dispõe o artigo 3º parágrafo § 1º e §2º, seguindo do artigo 10º § 1º e § 2 da referida resolução.

Não obstante, como o Ensino Fundamental fica sob a responsabilidade dos municípios, estes, muitas vezes, ignoram a legislação e optam pelo fechamento de escolas com poucos alunos nas áreas rurais, fazendo a nucleação, cujo argumento é o questionamento da qualidade do ensino nas classes multisseriadas, alegando a qualidade do ensino que o próprio ente oferece à população campesina. Além disso, outro argumento é que é muito oneroso para o município manter professores em escolas com poucos alunos. Entretanto, muito tem sido gasto com o transporte de estudantes das áreas rurais para áreas urbanas, tal situação demonstra que parte da população do campo não tem garantido os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988: igualdade de acesso e permanência nas escolas. Além disso, Fagundes e Martini (2003, p. 98) acrescentam outros fatores que têm contribuído para a degradação das escolas do campo. Vejamos:

> As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um intenso êxodo rural, provocado pela intensa modernização agrícola, que impulsionada por uma política desenvolvimentista da época, passou a propagar que o problema da fome, da miséria e dos conflitos fundiários seriam solucionados com a industrialização no e do campo. Esses fatos levaram as populações do campo, sobretudo os jovens a abandonar suas terras, a buscar o trabalho

> assalariado, a migrar para as cidades contribuindo para o crescimento da favelização nas áreas urbanas; assim, a demanda nas escolas do campo sofre reflexo dessa realidade, ao passo que essas escolas têm redução de matrículas.

Corroborando nesse sentido, Santos (2016, p. 28) acrescenta que

> A destruição de escolas do campo se dá constantemente pela introdução de um conjunto de fatores que contribuem para o desmantelamento das instituições escolares públicas, que se estabelecem por diversas vias, a exemplo da redução de diretores, coordenadores, professores e outros. O que revela o descaso dos governantes frente às escolas públicas, tendo por objetivo a diminuição de gastos públicos e ampliação do isolamento e sobrecarga de responsabilidades atribuída ao professor que ensina no campo, no qual se vê submetido à necessidade de desenvolver diversas tarefas que não são de sua responsabilidade.

As questões citadas pelos autores nos levam a refletir que o problema não está nas turmas multisseriadas do campo, mas sim, na falta de compromisso do Estado, que não consegue atender as demandas dos educandos. Nesse sentido, o Estado deve se pautar em ações, metas e estratégias que garantam às crianças, adolescentes e jovens o acesso à Educação Básica, com qualidade, de acordo com as garantias e princípios enumerados na própria Constituição (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na LDB (1996) e demais dispositivos legais, levando em consideração os aspectos culturais e sociais de cada indivíduo.

Além disso, Moura e Santos (2012, p. 71) ressaltam que

> As classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende, na medida em que "as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo".(HAGE, 2005, p. 4). São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram.

No entanto, mesmo com o trabalho relevante que as classes multisseriadas desempenham nos municípios, os gestores vêm incentivando o processo de Nucleação Escolar, com isso promovem a desvalorização das escolas

multisseriadas, para atender a lógica de mercado neoliberal, tendo em vista que as políticas que buscam esse ajuste estrutural, segundo Moura e Santos (2012) estão sendo instituídas pelo MEC, a exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Caminhos da Escola, motivando a nucleação das escolas e o deslocamento de alunos do campo para cidade, ao custo do fechamento das escolas do campo e do Programa Escola Ativa.

Sobre o Programa de Escola Ativa, Moura e Santos (2012, p. 71, grifos das autoras) acrescentam que

> O Programa Escola Ativa é um dos programas que compõe o "kit neoliberal" para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência da Escuela Nueva desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com "apoio" do Banco Mundial. Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc, ao focar a auto-gestão escolar numa perspectiva teórica liberal e "despolitizada".

Vale ressaltar que esse Programa Escola Ativa não coaduna com os projetos voltados para Educação do Campo, posto que, inserir o campo nas perspectivas de políticas neoliberal significa comprometer a organização da luta pela garantia dos direitos dos povos do campo. Logo, a Educação do Campo deve ser entendida como espaço de formação humana e politização do sujeito, como agente participativo da *práxis* emancipatória e, também, para a construção de saída desse labirinto do capitalismo.

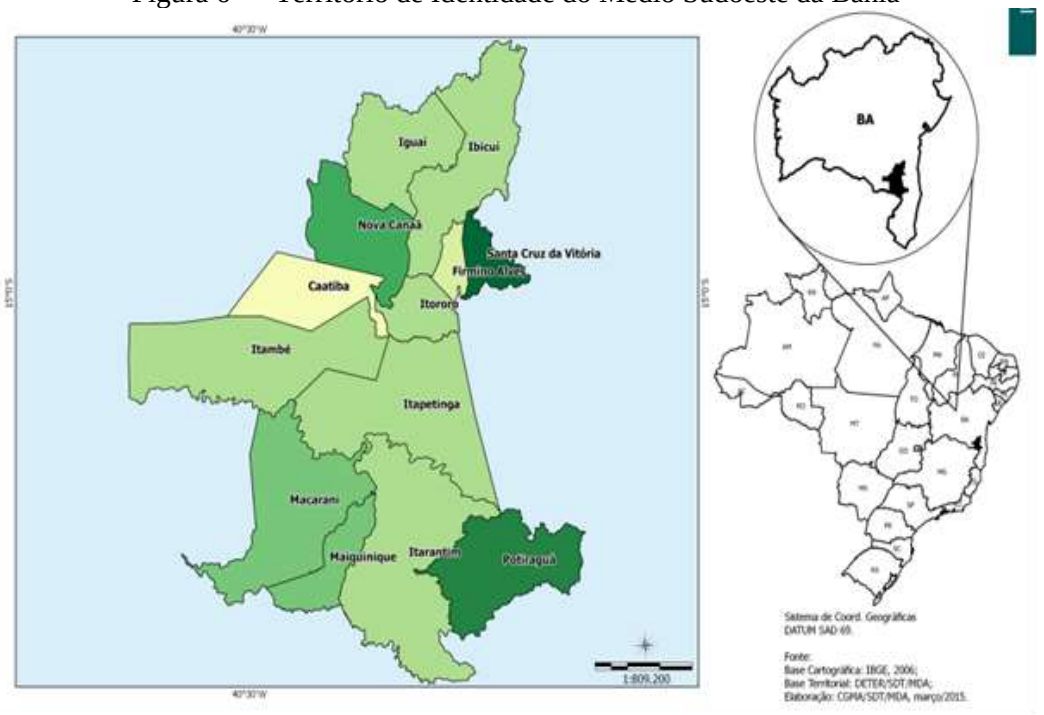
Destarte, para melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas surgiu o Programa Escola da Terra, instituído pela Portaria nº 579 de 02/07/2013 do Ministério de Estado da Educação (BRASIL, 2013), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Conforme Art. 2º e Art. 3º, da referida Portaria, a implementação das ações da Escola da Terra ocorre em regime de colaboração com estados, DF, municípios e instituições públicas de ensino superior, com celebração de Termo de Adesão com o Ministério da Educação. Sua efetivação compreende, dentre

outras, ações que envolvem formação continuada mediante Curso de Aperfeiçoamento, de 180 horas, na Modalidade Alternância, composta de dois períodos denominados Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, cuja meta é atender professores de Comunidades do Campo e Quilombolas que atuam, em especial, em classes multisseriadas ou que a elas estão vinculados. Nesse sentido, esse programa Escola da Terra pretende, com suas ações, promover o acesso e permanência da aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio da formação de professores, valorizando a escola como espaço de vivência social e cultural.

5.3 Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia

O Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia está inserido na macrorregião semiárida nordestina, compreende uma área de 11.763,0 km², equivalente a 2,1% do território do estado e engloba os municípios de Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória, conforme Figura 6 que segue.

Figura 6 — Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia



Fonte IBGE (2015).

De acordo com a divisão regional do IBGE (1990), esta microrregião baiana está localizada geograficamente na mesorregião do Centro Sul baiano, denominada Microrregião de Itapetinga com população de 253.628 habitantes (IBGE, 2019). O município de Itapetinga é o polo de referência municipal do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia. O esvaziamento do campo nesse Território segue uma tendência nacional, mas por outro lado, o crescimento demográfico segue um caminho contrário, em que uma das justificativas a este fenômeno é devido ao processo de migração das populações locais aos centros urbanos mais desenvolvidos, como Vitória da Conquista, Ilhéus, Itabuna.

No Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia há três comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2013b). No município de Itambé, é registrada a comunidade de Pedra; no município de Itororó fica a comunidade Rua da Palha; e em Caatiba, a comunidade de Jussara. Há também nesse território cinco projetos de assentamento de Reforma Agrária com um total de 3.984 habitantes, para atendimento de 247 famílias.

Dentre as manifestações culturais, as festas de vaqueiro provenientes da influência sertaneja constituem um expoente difusor regional do modo de vida e dos costumes característicos no território de identidade (BAHIA, 2013a). Quatro instituições da região foram reconhecidas como Pontos de Cultura pela Secult — BA, duas delas ainda estão executando os projetos financiados com recursos do Programa Cultura Viva. A Associação Beneficente das Famílias e Crianças Carentes (ABENFAC), que trabalha com a formação teatral para jovens em Itapetinga; e a Associação de Difusão Cultural de Atibaia, com o Ponto de Cultura Transformando Vidas, que usa a capoeira e o audiovisual como ferramentas de transformação social, no município de Caatiba.

Com relação às características econômicas dos municípios que formam o Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, é importante ter como referencial o Produto Interno Bruto (PIB), pois ele tende a revelar as principais contribuições econômicas de cada município. Vale ressaltar que muitos desses municípios possuem boa parte da sua verba oriunda da própria prefeitura, sendo que a sua divisão de áreas econômicas para a definição do PIB, apresenta três grandes setores: agropecuária, indústria e serviços. No caso do Território de

Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, é visível o desenvolvimento no setor de serviços como principal fonte do PIB dos municípios que compõem esse Território, conforme demonstram as informações da Tabela 11, a seguir:

Tabela 11 — PIB por setor de atividade no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (2018)

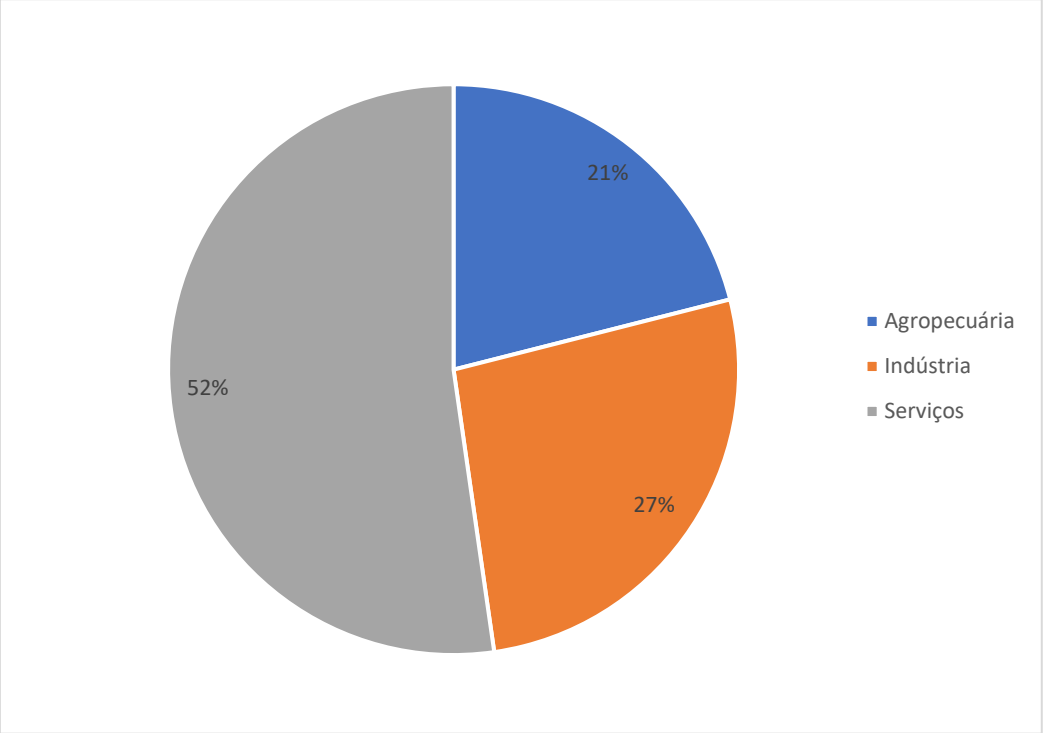
	Valores Adicionados				
Municípios	**Agropecuária (R$x1000)**	**Indústria (R$x1000)**	**Serviços (R$x1000)**	**PIB (R$x1000)**	**PIB *per capita* (R$)**
Caatiba	14.197	2.954	15.666	65.211	9.258,96
Firmino Alves	9.972	2.579	12.201	48.121	8.586,85
Ibicuí	40.266	6.884	38.721	147.248	8.766,85
Iguaí	26.864	8.972	61.307	192.841	7.177,34
Itambé	42.325	21.611	69.681	235.911	10.099,79
Itapetinga	38.238	258.533	418.375	1.077.098	14.271,87
Itarantim	55.859	67.802	63.840	273.664	13.929,74
Itororó	15.043	48.949	67.550	221.536	10.872,92
Macarani	41.391	5.395	45.042	167.426	9.005,25
Maiquinique	16.518	15.790	25.485	101.846	10.168,34
Nova Canãa	26.288	4.348	34.724	127.548	7.753,20
Potiraguá	20.452	6.998	21.920	84.653	11.213,83
Santa Cruz da Vitória	10.107	2.573	13.768	54.660	8.602,41

Fonte: IBGE (2018).

A Tabela 11 apresenta a contribuição de cada setor econômico no PIB do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia em 2018. Os três setores, agropecuária, indústria e serviços são muito importante para a população, porque eles criam condições da população viver em um ambiente interligado com as necessidades básicas de cada indivíduo, como saúde, educação dentre outros, ou seja, cada municípios mantém sua produtividade, de acordo com os bens e serviços, com objetivo de melhorar a distribuição de renda e a qualidade de vida de todos que ali convivem.

O Gráfico 9 apresenta a contribuição de cada setor econômico no PIB do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia em 2018.

Gráfico 9 — Contribuição de cada setor econômico no PIB no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia – 2018



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o Gráfico 9, o setor de serviços representa 52% do PIB do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia. Este setor tem grande relevância para a população, principalmente no auxílio das necessidades essenciais, a exemplo de transporte público, educação, dentre outros. A indústria se apresenta em segundo lugar com 27%, com destaque para o município Itapetinga. Enquanto que a Agropecuária ocupa o terceiro lugar com 21%, sendo que os municípios de Itarantim, Itambé, Macarani, e Ibicuí tem uma produção superior em ralação aos demais municípios do Território do Médio Sudoeste da Bahia.

A Tabela 12, a seguir, apresenta o número de escolas em funcionamento no Campo/Cidade no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, com população a partir de 15.000 habitantes.

Tabela 12 — Número de escolas: Campo/Cidade (2007 a 2019) no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia

		Ibicuí	Iguaí	Itambé	Itapetinga	Itarantim	Itororó	Macarani	Nova Canãa
	Habitantes	15785	25705	23089	68273	18539	19914	17093	16713
2007	Escola	33	67	53	64	37	36	25	50
	Urbana	14	15	30	50	17	25	16	11
	Do campo	19	52	23	14	20	11	9	39

		Ibicuí	Iguaí	Itambé	Itapetinga	Itarantim	Itororó	Macarani	Nova Canãa
	Habitantes	15785	25705	23089	68273	18539	19914	17093	16713
2008	Escola	32	60	51	64	32	36	25	54
	Urbana	14	15	30	50	15	25	16	12
	Do campo	18	45	21	14	17	11	9	42
2009	Escola	32	57	52	63	32	35	23	56
	Urbana	14	14	30	50	16	24	15	12
	Do campo	18	43	22	13	16	11	8	44
2010	Escola	29	56	52	64	32	35	22	58
	Urbana	14	14	30	51	16	24	14	46
	Do campo	15	42	22	13	16	11	8	12
2011	Escola	31	57	51	62	32	34	21	60
	Urbana	14	15	30	51	16	23	14	13
	Do campo	17	42	21	11	16	11	7	47
2012	Escola	30	57	45	62	30	35	20	56
	Urbana	14	15	25	51	16	24	14	13
	Do campo	16	42	20	11	14	11	6	43
2013	Escola	28	57	46	64	29	36	21	54
	Urbana	14	15	25	53	15	26	11	13
	Do campo	14	42	21	11	14	10	10	41
2014	Escola	27	39	41	64	32	36	22	52
	Urbana	16	15	24	53	17	26	12	13
	Do campo	11	24	17	11	15	10	10	39
2015	Escola	26	40	39	63	31	36	24	33
	Urbana	15	15	24	53	17	26	12	13
	Do campo	11	25	15	10	14	10	12	20
2016	Escola	23	40	40	63	29	31	23	19
	Urbana	15	15	24	53	16	26	12	12
	Do campo	8	25	16	10	13	5	11	7
2017	Escola	21	40	43	66	24	32	23	20
	Urbana	14	15	28	56	16	25	12	12
	Do campo	7	25	15	10	8	7	11	8
2018	Escola	22	39	41	63	19	31	21	20
	Urbana	15	15	28	54	16	24	11	12
	Do campo	7	24	13	9	3	7	10	8
2019	Escola	19	38	39	63	19	31	21	19
	Urbana	3	15	27	53	16	23	11	11
	Do Campo	6	23	12	10	3	8	10	8

Fonte INEP (2019). Elaborada pela autora.

De acordo com os dados da Tabela 12, em todos os municípios pesquisados do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, há mais escolas concentradas na cidade, já no campo, o número vem reduzindo de forma acelerada, a exemplo do município de **Ibicuí**, na área urbana, havia 14 escolas. 2010 a 2013,

manteve-se constante com 14 escolas, a partir de 2014 a 2019 finalizou com 15 escolas. No campo, em 2007 havia 19 escolas, em 2010 subiu para 22 escolas, 2011 a 2013 ficou oscilando entre 20 e 21 estabelecimentos, 2014 a 2019 houve uma queda significativa, finalizando apenas com 6 escolas em funcionamento. **Iguaí** na área urbana em 2007 havia 15 escolas, 2009 a 2010 baixou para 14, 2011 a 2019, o número se manteve constante com 15 escolas em funcionamento. No campo, em 2007, havia 67 escolas; em 2009 baixou para 45, entre 2010 a 2013, 42 escolas estavam em atividade, em 2014 esse número baixou para 24 escolas, 2015 a 2019 se manteve com 25 escolas em funcionamento. Na área urbana de **Itambé,** entre 2007 a 2011, o número de 30 escolas se manteve constante, 2012 a 2017, ficou oscilando entre 25 e 24 escolas, em 2018 o número subiu para 28, finalizando em 2019 com 27 escolas. No campo, em 2017, havia 23 escolas; a partir de 2008 a 2019 houve uma queda gradativa em média de redução de (1) uma escola por ano, finalizando em 2019 com 12 escolas em atividade. **Itapetinga**, na área urbana, em 2007 havia 50 escolas; a média de escolas em atividade entre 2007 a 2019 correspondia a 52 escolas, finalizando, em 2019, com 53 em funcionamento. No campo, em 2007, havia 14 escolas, em 2010 baixou para 13, 2011 a 2014, 11 escolas, 2015 a 2019 manteve constante com 10 escolas. **Itaratim,** entre 2007 a 2019, o número de escolas na área urbana ficou oscilando entre 17 a 16 escolas. No campo, em 2007 havia 20 escolas, 2007 a 2017 havia um média de 15 escolas, 2018 a 2019, finalizou com 3 escolas. Em **Itororó,** na área urbana, em 2007 a 2012, o número de escolas ficou oscilando entre 25 em ordem decrescente entre 25 e 24 escolas; em 2013 a 2016 manteve constante com 26 escolas, 2017 a 2019, houve novamente um decréscimo em média de 1 escola por ano, finalizando com 23 escolas. No campo, entre 2010 a 2015 manteve constante com média de 11 escolas, a partir de 2016 reduziu para 5 escolas, em 2017 a 2018 subiu para 7, finalizando 2019 com 8 escolas. Na área urbana de **Macarani,** entre 2007 a 2019, houve uma média de 13 escolas em funcionamento e no campo 9 escolas. Na área urbana de **Nova Canãa,** entre 2007 a 2019 houve uma média de 12 escolas em funcionamento. No campo, em 2007, havia 39 escolas, em 2011 o número subiu para 47, em 2012 a 2016 houve uma redução significativa ficando apenas 10 escolas, finalizando em 2019 com 8 escolas.

A Tabela 13, a seguir, mostra o quadro de matrículas Campo/Cidade no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, com população a partir de 15.000 habitantes.

Tabela 13 — Quadro de Matrícula: Campo/Cidade (2007 a 2019) no Território de Identidade do Sudoeste da Bahia

	Ibicuí	**Iguaí**	**Itambé**	**Itapetinga**	**Itarantim**	**Itororó**	**Macarani**	**Nova Canãa**
Habitantes	15785	25705	23089	68273	18539	19914	17093	16713
2007	4880	7618	9381	19733	5764	7486	6206	4293
2008	4857	7591	9196	20423	5421	7621	5965	4494
2009	4771	7731	9094	19398	5324	6995	5693	4387
2010	4289	7208	8574	19048	5190	5714	5451	4121
2011	4428	7052	7818	19182	5024	6096	5459	4504
2012	4080	6874	7435	19227	4785	6472	4685	4383
2013	3826	6782	7711	18385	4775	6257	4522	4189
2014	3970	7035	7245	17891	4467	5935	4385	3790
2015	3566	7143	6718	17539	4475	5679	4342	3408
2016	3518	6806	6400	17754	4390	5532	4333	3278
2017	3415	6618	6913	17746	4380	5206	4425	3811
2018	3391	6774	6775	17392	4080	5337	4172	3505
2019	3043	6339	6373	17082	4022	5138	4024	3594

Fonte INEP (2019). Elaborada pela autora.

Os dados na Tabela 13 apresenta uma redução de matrículas em todos os municípios, caracterizando um ponto negativo para educação, campo/cidade, sendo que esse fenômeno segue uma tendência nacional em todas as regiões brasileiras. Em 2007, na cidade **Ibicuí** havia 4.880 alunos matriculados, entre 2009 a 2019, houve uma redução em média de 3.845, finalizando em 2019 com 3.043 alunos. No município de **Itambé**, em 2007, havia 9.381 alunos matriculados, entre 2009 a 2019 a média de matrículas passou para 6.291, finalizando em 2019 com 6.373 matrículas. Em **Itapetinga,** em 2007, havia 19.733 alunos matriculados, entre 2009 a 2019 a média de matrículas baixou para 16.492, finalizando em 2019, com 17.082 alunos matriculados. Em **Itarantim,** em 2007, havia 5.764, entre 2009 a 2019 a média de matrículas ficou em torno de 4.628, finalizando em 2019 com 4.022. **Itororó** em 2007 havia 7.486 alunos matriculados, 2008 a 2010 houve uma queda em média de 6.355, em 2012 houve um pequeno crescimento, 2013 a 2019 houve um decrescimento em média de 5.583, finalizando em 2019 com 5.138 matrículas. **Macarani** em 2007 havia 6.206 matrículas, 2009 a 2019 ficou em média 4.954, finalizando em 2019 com 4.024. Em **Nova Canãa**, em 2007, havia 4.293 matrículas em 2010 baixou para 4.121, em 2011 houve um crescimento para

4.504, 2012 a 2019 a média foi de 3.745, finalizando em 2019 com 3.594 matrículas.

A Tabela 14, a seguir, apresenta a população residente e taxa de crescimento populacional dos municípios do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (2010-2020).

Tabela 14 — População residente e taxa de crescimento populacional no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (2010/2020)

Região Geográfica	População Total 2010	População Estimada 2020	Taxa média Anual de Crescimento (%) 2010-2020
Bahia	14.016.906	14.930.634	6,5%
TI Médio Sudoeste	213.893	228.560	6,9%
Caatiba	11.420	6.488	-43,2%
Firmino Alves	5.384	5.629	4,6%
Ibicuí	15.785	16.230	2,8%
Iguaí	25.705	26.963	4,9%
Itambé	23.089	22.754	-1,5%
Itapetinga	68.273	76.795	12,5%
Itarantim	18.539	19.843	7,0%
Itororó	19.914	20.388	2,4%
Macarani	17.093	18.909	10,6%
Maiquinique	8.782	10.206	16,2%
Nova Canãa	16.713	16.472	-1,4%
Potiraguá	9.810	6.916	-29,5%
Santa Cruz da Vitória	6.673	6.278	-5,9%

Fonte: SEI/IBGE ((2010-2020).

De acordo com a Tabela 14, em relação à taxa de crescimento populacional do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, nos municípios com mais de 15.000 mil habitantes, a cidade de Itapetinga apresenta maior crescimento populacional, com 76.795 habitantes, esse dado revela-se três vezes maior que a média populacional do Território de Identidade, que registrou 16.327 habitantes. Já a cidade Itambé, com 22.754, e Nova Canãa com 16.453 habitantes apresentam o menor quantitativo populacional do Território, com taxa de crescimento negativo. Os municípios de Ibicuí, Iguaí, Itarantim, Itororó e Macarani apresentaram uma taxa de crescimento de 0,5. Importante observar que não houve crescimento populacional expressivo, entre 2010 a 2020, nesses municípios.

A Tabela 15, a seguir, apresenta receitas correntes e despesas correntes nos municípios do Território de Identidade do Sudoeste da Bahia (2018).

Tabela 15 — Receitas correntes e despesas correntes dos municípios no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (2018)

Cidade	Receitas correntes (R$x1000)	Despesas correntes (R$x1000)	Receita própria (%)
Caatiba	-	-	-
Firmino Alves	16.165	15.348	5,1%
Ibicuí	33.375	31.866	4,5%
Iguaí	78.780	59.483	24,5%
Itambé	47.332	43.878	7,3%
Itapetinga	142.007	135.529	4,6%
Itarantim	39.980	39.073	2,3%
Itororó	42.181	39.476	6,4%
Macarani	42.454	40.549	4,5%
Maiquinique	22.401	21.823	2,6%
Nova Canãa	42.468	34.608	18,5%
Potiraguá	23.531	24.313	-3,3%
Santa Cruz Da Vitória	16.684	15.486	7,2%

Fonte: SEI/IBGE (2018).

Conforme os dados expostos na Tabela 15 as despesas empenhadas nos municípios do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia estão na margem do limite, como demonstra a diferença percentual, das receitas e despesas, a exemplo dos municípios de Firmino Alves, com 5,6%; Ibicuí 4,5%; Iguaí 24,5%; Itambé, 7,3%; Itapetinga 4,6%; Itarantim 2,3%; Itororó 6,4%; Macarani 4,5%; Maiquinique 2,6%; Nova Canaã 18,5%; Potiraguá -3,3%; e Santa Cruz da Vitória 7,2%. Esses dados refletem diretamente em todas as áreas como educação, saúde e trabalho, sendo que a cidade de Iguaí e Itapetinga apresentou um saldo relativamente positivo, contudo, não é suficiente para cobrir a ausência de políticas públicas para a população, em especial, para Educação do Campo. Ademais é possível perceber que existe uma dependência fiscal elevada de todos os municípios do território em relação ao governo federal. Nesse sentido, é necessário um programa de governo voltado para as políticas públicas de modo geral, para atender as demandas desse território, principalmente, aos trabalhadores que estão à margem do processo de trabalho e para os serviços de habitação, saúde, educação, segurança, dentre outros.

5.3.1 Estudo de caso 2: fechamento de escolas no município de Iguaí-Ba

Diante das informações levantadas sobre os municípios do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, a cidade de Iguaí-Ba foi selecionada para

o estudo de caso por apresentar um número significativo de escolas fechadas no campo entre 2007 a 2019, ser de fácil acesso, com população de 26.916 (censo 2016). Seu território é de 860,223 km² emancipada em 12 de dezembro de 1952, está situada no vale do Gongogi, Bacia do Rio de Contas, encravado entre as regiões da Mata Atlântica, Planalto de Vitória da Conquista e bacia do Colonião, fazendo fronteira com os municípios de Ibicuí, distante 16 km; Nova Canaã, distante 7 km; Poções, distante 54,1 k; Dário Meira 52,4 Km e Boa Nova 92,7 Km; de Ilhéus 149 km, de Itabuna 119 km, de Vitória da Conquista 120 km, de Itapetinga 100 km; de Jequié 140 km. A cidade foi construída às margens do Rio Gongogi onde se localizavam as fazendas Iracema, de propriedade de José Cândido da Silva, e Planície, de propriedade de Ramiro Engrácio de Matos que chegou à região por volta de 1923.

No Município de Iguaí-Ba há 5(cinco) distritos: Iguaibí é o distrito mais desenvolvido situado à beira do Gongogi, terra de Arthur Amaral; Ibiporanga, localizado em um morro também perto do Gongogi; Ponto Chique, localizado perto de Iguaibí; Palmeirinha, outro pequeno povoado; e Altamira, que tem esse nome por estar abaixo de uma enorme montanha de onde nasce o Rio dos Índios. Altamira encontra-se perto da divisa com Dário Meira e Boa Nova. O distrito de Palmeirinha se destaca pela cultura local, representada pelas missões, reisados e, atualmente, pela cavalgada, festa de São João, São Pedro, e torneios de futebol no campo e na quadra. Além disso, é rica em água com minadores e nascentes que a fornecem e abastecem o consumo. No município também passa o Rio Palmeira. Na educação, a nucleação é composta pelas escolas: Tomais Desidério de Souza (assentamento Marcha Brasil, Riacho da Palmeira) e Crescêncio Catarino de Souza (Bolachinha).

O Distrito de Iguaibí está localizado a uma distância de 18 km da sede do Município. Destaca-se pela representatividade do Colégio Municipal Duque de Caxias, com o fluxo de alunos circulando pelo Distrito, o CMDC mudou o seu entorno, movimentando a economia local que expandiu seu comércio e ofertas, além de toda influência cultural e educacional que exerce sobre a localidade e adjacências. O Colégio vem ampliando sua oferta de Ensino, com a expansão do Ensino Médio. Sua localização em Iguaibí foi proposital e estratégica, por conta da facilidade do seu privilegiado acesso a todos os Distritos circunvizinhos; povoados e moradores das mais distantes e específicas localidades rurais, como:

Altamira; Macário; Buri; Rio dos Índios; Associação; Assentamento Zumbi dos Palmares; Bernardinho; Ibiporanga; Água Verde; Riachão de Cambiriba; Rio de Pedra; Água Funda; Riachão; Baixão; João Eliziário; Gia; Subaúna; Alagoinhas; Ponto Chique; Assentamento Marcha Brasil; Riacho do Rancho; Bagaço Grosso e Água Bela.

O Distrito de Altamira surgiu em 1944, por obra do Sr. Germínio Moitinho, e está localizado a 32 Km da sede, fica às margens do Rio dos Índios. O primeiro nome dado ao distrito foi "Quati Assado" devido ao grande número de quatis que habitavam as matas da região. Por causa da cachoeira na serra dos índios, o Sr. Germínio colocou o nome da pequena comunidade Altamira. "Alta" devido a serra e "Mira" porque todos admiravam a beleza das águas escorrendo em grande volume serra abaixo, daí originou o nome Altamira. A flora e a fauna desta região estão bastante degradadas, pois muitos desmatam sem se preocupar com as consequências futuras, causando assim a escassez de chuva na região.

Além desses distritos, o município de Iguaí contém assentamento no Riacho da Palmeira que tem minadores e nascentes de água doce. As famílias que moram no assentamento vivem do bolsa família e da agricultura e cada um tem lotes nos quais cultivam verduras, frutas, cacau e mandioca, há também uma casa de farinha e produção de leite. Em relação à educação, depois de alguns anos, surgiram os programas do governo com a inclusão de jovens e adultos. O Assentamento Marcha Brasil, segundo as informações do professor Harri, morador e coordenador dos assentados, compreende aproximadamente 60 famílias e possui cerca de 21 anos de existência. A educação sempre foi uma bandeira de luta, a primeira escola foi construída de madeira com mutirão dos moradores. No assentamento, existem 15 nascentes de água doce e cachoeiras, as quais são área de preservação ambiental e os moradores utilizam água das nascentes para o consumo doméstico. As famílias, a maioria, são de baixa renda, sobrevivem do bolsa família e da agricultura, para o próprio sustento, mas também comercializam o que produzem nas comunidades vizinhas e em outras cidades. A cultura dos assentamentos é muito valorizada pelos moradores do local e pessoas que moram nas comunidades vizinhas, os assentados, promovem campeonatos de futebol, cavalgadas, festas culturais e religiosas.

No Bolachinha (Fazenda Iracema/Tomba Morro) os moradores vivem da lavoura e do cultivo da mandioca, cacau, arroz e cana-de-açúcar. O comércio dos

produtos se expandiu como resultando da construção da casa de farinha e do alambique. Na educação, a primeira escola começou na igreja evangélica na congregação. Depois de alguns anos, começou a construção da escola pelo fazendeiro Catarino, o prédio de aproximadamente 40 anos recebeu o nome de Crescêncio Catarino de Souza. No entanto, os alunos que frequentam essa escola apresentam dificuldades no aprendizado devido às famílias não serem alfabetizadas e também por ausências de políticas públicas para incentivar os jovens e adultos a voltarem a estudar.

Na sede do município há três escolas de ensino fundamental II: As Escolas Municipalizadas Alice d'Esquivel Silva e Ester Galvão são duas unidades de ensino público, construídas em face da nucleação das antigas escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino, situada à Rua Antônio Carlos Magalhães, s/n, Bairro Netanias Alves, na cidade, localizada numa região tipicamente de natureza periférica, que abriga uma comunidade carente das necessidades básicas. As Escolas Alice d'Esquivel Silva e Ester Galvão funcionam nos três turnos, no turno matutino, atende estudantes em sua maioria residentes da área urbana; no turno vespertino, alunos oriundos do meio rural, no noturno, estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).O Colégio Municipal Arani de Souza está localizado à Rua Fulgêncio Teixeira, 259, esta unidade escolar atende crianças, adolescentes, jovens e adultos dos bairros do entorno, Marinho Freitas, Maria Mota e dos bairros Arnulfo Órfão e Antônio Carlos Magalhães. Recebe também alunos do meio rural, perfazendo o número de 1050 alunos matriculados nos três turnos.

O Colégio Estadual Duque de Caxias de Ensino Médio recebe o alunado do município em geral, há também dois colégios particulares com educação básica; duas escolas particulares de ensino fundamental I; dezesseis escolas municipais de ensino fundamental I e três escolas de educação infantil.

No tocante à Educação do Campo, com base nas informações do Referencial Curricular, 2020, o município de Iguaí-Ba busca dialogar com os princípios construídos pelas leis e políticas educacionais do campo, com a realidade local, ou seja, os conhecimentos científicos são sistematizados e fundamentados em função do cotidiano dos sujeitos do campo (IGUAÍ-BA, 2020, p. 82). As propostas pedagógicas estão sustentadas nas ideias de estudiosos como Piaget (teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança),

Vygotsky (Sócio interacionista) e Paulo Freire (problematização e diálogo). Outrossim, o Referencial Curricular Municipal de Iguaí-Ba 2020, reconhece a importância do campo, pois quando há um desenvolvimento nos espaços campesinos, existem grandes possibilidades de melhorar a qualidade de vida desses sujeitos principalmente no setor educacional, como mostra a figura 7, escola nucleada no distrito de Palmeirinha. Iguaí/Ba.

Figura 7 — Escola Nucleada no Distrito de Palmeirinha Iguaí/BA

NÚCLEO JOÃO PALMEIRA NETO

Fonte: Referencial Curricular Municipal de Iguaí-Ba (2020).

É cediço que no materialismo dialético a essência do fenômeno não se revela de forma imediata, sendo assim, foi necessário fazer a mediação por meio da análise, caracterizado pela abstração, para mostrar a realidade das escolas do campo desativadas nos Povoados de Iguaí-Ba, as quais foram fechadas em razão da nucleação no distrito de Palmeirinha e Altamira. As fotos expostas no mosaico figura 8 fazem parte do acervo de registros fotográficos realizadas em diferentes situações ao longo do mestrado, estas escolas, particularmente, estão localizadas no município de Iguaí-Ba. Seguindo a localização em posição horizontal, as duas primeiras escolas ficam na Região de Macaio e Água Verde, a terceira e a quarta está localizada na Região de Riachão e Baixão, a quinta e sexta escolas estão na região de Burí e Riacho Grande, nesta escola desativada há uma família residindo no imóvel, à sétima escola está localizada na Fazenda Santa Cecilia, Região de Altamira.

Figura 8 — Escolas desativadas nos Povoados de Iguaí/Ba

Fonte: Silva (2019).

Diante dessa realidade, apresentaremos os dados e as informações específicas que revelam as contradições existentes que foram desveladas mediante

indagações e respostas disponibilizadas pelos sujeitos entrevistados, bem como informações disponibilizadas nos *sites* do INEP. Tais dados possibilitaram identificar e compreender a realidade a qual se apresenta acerca deste município, em especial, no período de 2007 a 2019. Assim, traz à baila os aspectos que têm levado ao fechamento de escolas do campo nesse município.

Sobre essa situação organizacional, a representante da Secretaria Municipal de Educação- Iguaí-Ba, afirmou, em entrevista, que a nucleação no distrito de Palmeirinha e Altamira uniu as escolas dos povoados devido à localização e baixo número de alunos, pois, segundo a entrevistada, para manter uma escola aberta é necessário ter um coordenador, diretor, ou seja, existe uma dinâmica na escola para facilitar o funcionamento desses estabelecimentos de ensino. Senão, vejamos seu depoimento em março de 2021.

> O fechamento dessas escolas mediante a tudo que eu vi, o que penso é que não tinha público o suficiente, poucos alunos, então acho que foi positivo, se tivesse um distrito próximo que houvesse uma renovação de alunos seria errado fechar, mas nessas localidades não se vê novos alunos chegando. Então não pode deixar o aluno de qualquer jeito. Tem que ter uma boa alimentação, direção, coordenador pedagógico e professor, logicamente no meu ponto de vista achei viável fechar, pois não se via demanda de aluno e a saída seria deslocá-los para regiões com mais estruturas, o transporte veio para facilitar, tinha região que nadava pra ir, tem alunos que tem que atravessar rio, nessa localidade o professor não quer ficar lá. Não achava professor da localidade que pudesse ensinar, não tinha professor da sede que queria ir para esses locais, e todo esse esforço era utilizado para um número reduzido de alunos de 4 a 5, tendo a possibilidade de juntá-los com outros alunos. ENTREVISTA (SEC-2).

Na realidade, de acordo com Silva (2017), a destruição de escolas do campo corresponde a um conjunto de fatores que contribuem para o fechamento das instituições escolares públicas, que se estabelecem por diversas vias, a exemplo da falta de recursos para manutenção das escolas, pessoal de apoio, assim como ausências de políticas públicas para as escolas que ficam localizadas nos povoados. Nesse mesmo contexto, o município de Iguaí-Ba vem reproduzindo a lógica de fechamento de escolas do campo, seguindo o que vem acontecendo em âmbito nacional, como já demonstrado nas pesquisas realizadas nas regiões brasileiras no capítulo IV desse trabalho. Como se vê, o município tem ignorado a lei nº 12.960/ 2014, que traz em seu bojo critérios importantes para afirmação da

identidade e da valoração da Educação do Campo para os sujeitos. Ademais, todos esses transtornos causados aos estudantes, de modo geral, causam prejuízos irreparáveis para as crianças e os adolescentes, que podem influenciar nos resultados das avaliações externas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB. No caso dos municípios pesquisados nos Três Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB, estabelecemos o recorte temporal que compreende o período entre 2007 a 2019, com população a partir de 15.000 habitantes[15]. A partir das pesquisas realizadas em relação aos dados do IDEB ficou evidente a necessidade de uma política educacional capaz de garantir o direito do aprendizado do aluno, pensando na valorização cultural e as particularidades dos sujeitos.

Para Mészáros (2014), essa engrenagem é parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente, por toda parte, embebidos pelos valores da sociedade capitalista de mercadorias, tornando-se uma lógica natural. Nesse âmbito, a ausência de políticas educacionais para escolas do campo faz parte de uma estratégica metodológica da educação, pois o objetivo do Estado é encerrar as atividades das escolas públicas para privatizar esses estabelecimentos de ensino. Como afirma Mészáros (2014, p.74), "o que está em jogo não é simplesmente a definição contingente dos recursos econômicos disponíveis a ser superada mais cedo ou mais tarde, e sim, a inevitável deficiência estrutural de um sistema que opera através de seus círculos viciosos de desperdícios e escassez". Portanto, é necessária uma intervenção efetiva na Educação do Campo para definir as necessidades e as prioridades de todos os indivíduos envolvidos. Caso não haja uma mobilização dos povos campesinos frente ao poder público, poderá ocorrer um esvaziamento em grande escala nas escolas do campo, como também muitas escolas abandonadas, destruídas e deixadas para trás, conforme o relato do entrevistado, SEC-2, e das fotos apresentadas na página 159.

No município de Iguaí-Ba, por exemplo, os gestores, ao invés de melhorarem a qualidade de ensino das escolas multisseriadas, optaram por fechar as escolas e deslocar os alunos de seus povoados para os distritos de Palmeirinha e Altamira, para estudarem em escolas nucleadas, com justificativas que esses

[15] Os dados referentes aos outros municípios encontram-se nos anexos desse estudo.

estabelecimentos têm qualidade melhor de ensino, sem se preocuparem com o deslocamento e adaptação do aluno que leva horas viajando todos os dias para chegar nesses estabelecimentos de ensino distantes de sua residência.

Foi constatado, nas pesquisas, que entre 2007 a 2019, o município de Iguaí-Ba fechou em média 29 escolas do campo, esse dado merece uma reflexão diante da enorme redução de escolas no meio rural, tendo em vista que essa intervenção do poder público em fechar escolas promovem ainda mais a exclusão social ao retirar da classe trabalhadora do campo o direito à educação formal, próxima as suas comunidades, com promessas de melhorar a qualidade da educação. Não obstante, o Art. 5º da Resolução CNE/CEE nº 2/2008 preceitua que, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não, ao ensino técnico, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura (BRASIL, 2008). Desse modo, os gestores vêm priorizando a nucleação, optando pelo transporte escolar, em razão disso, fecha escolas dos povoados justificando a estrutura precária de ensino. Entretanto, de acordo com os depoimentos dos pais entrevistados, as falam revelam as contradições existentes sobre as escolas fechadas e o número de alunos nas regiões onde estes convivem. Vejamos:

> Eles disseram que o número de alunos diminuíram muito nas regiões e acharam melhor juntar todos os alunos em uma única escola, nuclear e transportá-los até as outras escolas. Um ponto negativo porém é que tem regiões que o número de alunos é significativo e poderia estar funcionando. Eles pegaram as escolas no geral e não avaliaram direito quais poderiam ficar. Daqui até Iguaí, 5 escolas foram fechadas e acabaram pegando alunos e levando para localidades muito distantes ao invés de nuclear em algum povoado próximo, levaram para uma fazenda com falta de estrutura, perigoso, lugar aberto. Se fosse nuclear que fosse no povoado. Minha filha eu matriculei em outro povoado para ficar mais próximo por conta da distância e por ser um lugar aberto e perigoso. Acredito que de onde eu moro (Buri) é uns 10km, não tenho muito noção. Até Iguaí é 20km e dividiram os alunos em duas escolas, fizeram uma nucleação boa em Altamira que atende bem os alunos daquela região. Ao invés de fazer em Ibiporanga que é um povoado mais próximo. Pelo meu ponto de vista piorou depois da nucleação. O maior argumento para o fechamento das escolas foi a nucleação para diminuir o número de escolas. O maior problema foi pegar crianças com menos de 5 anos, e no transporte só vai uma moça para cuidar de várias crianças, eu pego uma van para levar minha filha com mais segurança, além disso o motorista do

> transporte escolar corre muito e tenho medo. Nas escolas nucleadas os alunos sentem a diferença de convivência entre as escolas que eles estudavam. As escolas que tinham que fechar, fecharam todas, se fechassem mais ficariam muito mais distantes para os alunos se deslocar. O povo não lutou contra o fechamento, não tiveram coragem de procurar os seus direitos, eles acham que não conseguiriam. ENTREVISTA (MÃE- 3).

A MÃE-3, entrevistada, demonstra insatisfação por ter fechado escolas com números significativos de alunos na sala de aula e sem critérios. O município fechou todas as escolas do povoado de Ibiporanga, para deslocar as crianças para o distrito de Altamira, enquanto que poderia abrir uma escola nucleada em um povoado mais próximo, e menos perigoso para o deslocamento dos alunos. Além disso, ao fechar a escola, o poder público não levou em consideração a identidade cultural da comunidade, suas diferenças e as necessidade desses sujeitos que residem nesses povoados e estudam em escolas multisseriadas. Nesse sentido, Hage (2008), entende que esse problema não se resolve extinguindo a multisseriação, para o autor, o Estado deve ter mais compromisso para atender as demandas dessa modalidade de ensino, dando apoio ao setor pedagógico para as escolas do campo, ao invés de estimular o fechamento desses estabelecimentos de forma desordenada, como expressa o relato da mãe de um aluno desse município, a seguir:

> Aqui foram seis escolas fechadas, em 2014 que começou a fechar as escolas da região de Altamira, eu moro num povoado próximo de Altamira e quando nucleou minhas filhas foram estudar em Altamira, fizeram uma reunião para comunicar a nucleação e explicaram que seria melhor para os professores, alguns pais aceitaram, outros não, no meu caso, minhas filhas já teriam que ir para Altamira devido à série. Alguns pais não gostaram por causa da distância para as crianças, de início foi difícil adaptar, todas as escolas estão fechadas, algumas já caíram e outras fechadas sem nenhum uso dos estabelecimentos, não houve resistência para o fechamento, na reunião estavam o Secretário de Educação, diretora da escola e a coordenadora, quando fecham eles alegam que os professores tem que se deslocar para ir nos povoados, além da preparação da merenda que é mais difícil, não tem recursos para merenda de qualidade as vezes falta informação para os pais, e acham que só aquilo que poderia acontecer. O transporte é feito por Kombis (vans), com uma monitora para auxiliar, da minha casa até Altamira, é 2km, quando minha filha estudava no povoado eram em salas multisseriadas, de 25 a 30 alunos, a escola ficou desativada, as reuniões que acontecem têm que se locomover, qualquer coisa que tenha que fazer relacionada tem que ir até Altamira, os pais já reclamaram por ficar distante, por exemplos

> lugares com 12km de distância cada lugar a realidade é bem diferente. ENTREVISTA (Mãe- 4).

De acordo com a fala da entrevistada, as escolas foram fechadas com números significativos de alunos. Inicialmente, os pais não aceitaram a mudança em razão do deslocamento do povoado para o distrito. Na reunião estavam presentes o secretário de educação e a direção da escola, na ocasião, os pais foram informados que a razão do fechamento se devia à falta de recursos e do deslocamento dos professores nessas localidades de ensino. Nesse caso, está ocorrendo uma inversão de prioridade, que infringe o parágrafo único do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando expõe que o

> Estado deve garantir a prioridade da criança e do adolescente (i) fornecendo o atendimento preferencial nos serviços públicos ou de relevância pública, priorizando (ii) a formação e execução de políticas sociais públicas e (iii) a destinação de recursos públicos para as áreas voltadas à proteção da infância e da juventude (BRASIL, 1996, n.p.).

Diante deste contexto, nas ações relativas aos interesses das crianças, devem prevalecer o princípio da prioridade absoluta insculpido no art. 227[16] da Constituição Federal de 1988. Sendo assim, o poder público deve levar em conta a condição de pessoa em desenvolvimento, pois a criança e o adolescente possuem uma fragilidade peculiar de pessoa em formação. Nesse sentido, a prioridade deve ser assegurada por todos os membros da sociedade, tais como a família, a comunidade e a sociedade em geral.

No tocante à situação precária, na qual grande parte das escolas multisseriadas se encontra no Brasil, Hage (2008) afirma que muitas funcionam em prédios com péssimas condições de conservação, sem espaços para a biblioteca, brinquedoteca, quadra poliesportiva, dentre outros recursos que estão em maior quantidade nas escolas urbanas. Santos (2017) acrescenta que a superação dessa condição perpassa pelas reivindicações sociais, pela não submissão aos ditames governamentais neoliberais que estão presentes no nosso

[16] Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

país, que organizam as escolas públicas conforme os interesses das elites, que são antagônicos aos interesses da classe trabalhadora.

Na condição de vulnerabilidade em que vivem as pessoas no campo, mesmo contrapondo aos argumentos do secretário de educação e diretora da escola, esses indivíduos acabam sendo convencidos de que o ensino em sua comunidade não é de qualidade e que pode melhorar em outro espaço. No caso do fechamento de escolas do campo em Iguaí-Ba, de acordo com a representante do Conselho Municipal de Educação (CME-2):

> As reuniões foram realizadas para comunicar aos pais sobre a extinção das escolas, mas que teriam transporte para o deslocamento dos alunos. Não conformados, os pais costumam procurar o Conselho Tutelar e Promotor para tentar não fechar as escolas, mas ao final são vencidos, e acabam cedendo às estratégias da política de nucleação das escolas (CME-2).

Além disso, não há nenhum documento, na Secretaria de Educação do município de Iguaí-Ba, legitimando o fechamento de escolas do campo, com assinatura dos pais e responsáveis. Na entrevista com o membro do Conselho Municipal, foi esclarecido que:

> Quando o atual prefeito, Ronaldo Moitinho dos Santos, se elegeu em 2017, as escolas desses povoados já estavas fechadas, mas as unidades executoras estão ativas, com a nucleação colocou todos os alunos na sede, ao fazer uma busca há pouco tempo, não foi encontrado nenhum documento, nem sequer uma ata foi encontrada, tem aluno de Palmeirinha e Altamira que é cadastrado na escola, mas está na sede. O transporte veio a facilitar, tinha região que não dava pra ir, tem alunos que têm que atravessar rio e nessas localidades o professor não quer ficar lá. ENTREVISTA (CME-2).

Contudo, mesmo diante das dificuldades encontradas no campo, é possível expandir a visão dos alunos acerca das contradições com relação ao fechamento de escolas nesse Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, para tanto, é necessário expor os aspectos que levam a extinção das escolas do campo no sentido de desvelar e desmitificar a realidade na qual o sujeito está inserido. Em se tratando da continuidade dos estudos nas escolas do campo, Camini (2009,) aponta que a imposição de uma cultura urbana pode ser observada diante do "descaso com a Educação no meio rural que leva a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores

não necessitam de estudo". Para Camini(2009),Esse entendimento equivocado reproduz e reforça os interesses da classe hegemônica e, portanto, precisa ser superado, para que no lugar da *democradura*, possa emergir a democracia. Assim, esses sujeitos poderão empoderar-se, sem que o Estado, por meio de suas práticas ideológicas, aproprie-se dos discursos de que a cidade ou determinados distritos oferecem melhores condições de estudo. Entendimento que acaba por justificativar o fechamento de escolas, como demonstra o Gráfico 10 a seguir:

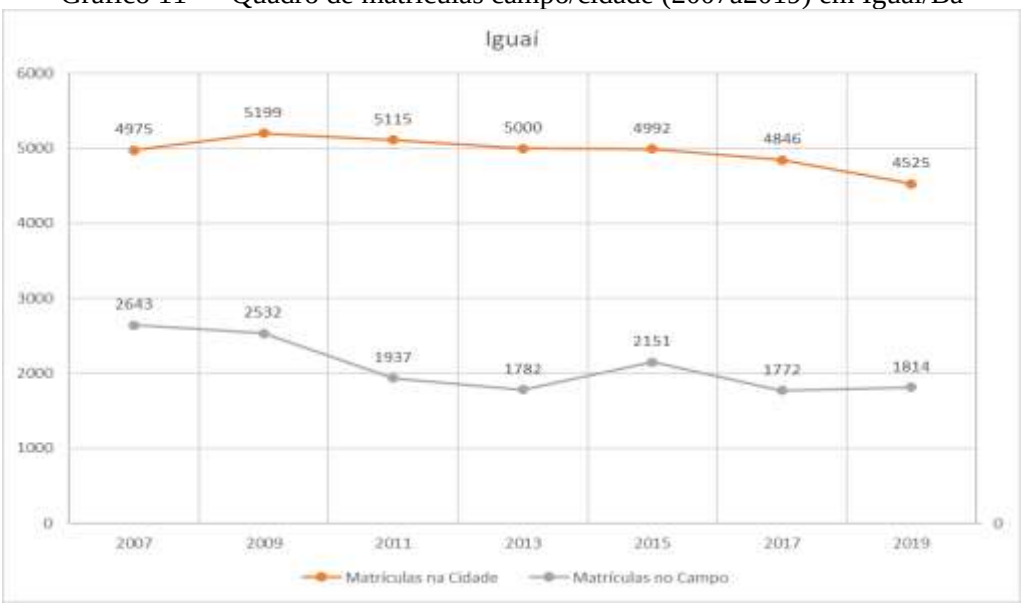
Gráfico 10 — Quantidade de Escolas Campo/Cidade (2007 a 2019) em Iguaí/Ba

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP (2019).

De acordo com os dados exposto no Gráfico 10, foi constatado que em 2007 havia 52 escolas do campo, em 2009, baixou para 43, em 2011 a 2013, o número se manteve constante com 42 escolas. Contudo, em 2014 houve um fechamento de escolas significativo, ficando a média de 25 escolas até o ano de 2019, correspondendo mais de 50% de estabelecimento extintos nos povoados. Nas escolas localizadas na área urbana o quadro se manteve constante com 15 escolas, entre 2007 a 2019.

O Gráfico 11 apresenta o quadro de matrículas campo/cidade no município de Iguaí-Ba (2007 a 2019).

Gráfico 11 — Quadro de matrículas campo/cidade (2007a2019) em Iguaí/Ba



Fonte: Elaborado pela autora com dados do INEP (2019).

O Gráfico 11 apresenta o quadro de matrículas no município de Iguaí-Ba entre, 2007 a 2019. Conforme dados do INEP, houve uma queda de matrículas nesse período, principalmente nas escolas do campo. Contudo, entre 2009 a 2013 houve um crescimento equivalente à média de 5.105 matrículas na cidade, paralelo, ao mesmo período, houve um decrescimento nas escolas do campo, correspondendo à média de 1.324, em 2015, voltou a crescer 16,8%, vindo a reduzir o quadro de matrículas nos anos posteriores, finalizando, em 2019, com 1.814, enquanto que na cidade, a média de matrículas entre 2015 a 2019 foi apenas de 467, finalizando em 2019 com 4.525 matrículas.

O Quadro 5, a seguir, apresenta as escolas do campo em funcionamento nos distritos do município de Iguaí-Ba.

Quadro 5 — Escolas do Campo em Iguaí/BA (2021)

Nome	**Distrito**	**Dep. Administrativa**	**Modalidade de Ensino**
Prédio Esc. Antônio Carlos Magalhaes	Fazenda Pedra Corrida, Região Riachão de Cambiriba.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos
Escola Juvêncio Braz Pereira	Fazenda Palmeira, Altamira.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos

Nome	Distrito	Dep. Administrativa	Modalidade de Ensino
Escola M. João Cordeiro Silva	Fazenda Gaviãozinho, Rio do Silvano.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Esc Mul São Francisco	Fazenda Duas Passagens	Municipal	Educação de Jovens Adultos
Escola Tomais Desidério de Souza	Fazenda Alagoinha, Ponto Chique.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos
Escola Filomena Maria Alves	Fazenda Sossego, Macário.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Prédio Escolar José Maia	Rua de Iguaibi, Ibiporanga.	Municipal	Educação Infantil
Prédio Escolar Miguel Benedictes	Praça da Matriz, Distrito de Ibiporanga	Municipal	Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos
Prédio Escolar Senhor do Bonfim	Rua do Prédio, Distrito Palmeirinha	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Prédio Escolar Duque de Caxias	Rua Antônio Carlos Magalhães, Escola. Distrito de Iguaibi	Municipal	Ensino Fundamental
Escola Josaphat Marinho	Fazenda Novo Oriente Rio Preto,	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos
Prédio Escolar Eraldo Tinoco	Fazenda Baixa do Lírio, Baixão.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos
Prédio Escolar Fraucilio Bispo Franca	Fazenda Lava Pé, S/N Área Rural. Rio Preto.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Prédio Escolar Adalberto Souza Curvelo	Fazenda Sete Voltas, 00 Rio do Silvano.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Prédio Escolar Dolila Oliveira de Souza	Fazenda Melento, S/N Altamira. Macário.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Prédio Escolar Eliziario R da Silva	Fazenda Sao Joao, S/N Área Rural. Riachão de Cambiriba.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos
Prédio Escolar Joao Palmeira Neto	Fazenda Cachoeirinha, S/N Área Rural. Rio do Silvano.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos
Prédio Escolar Otávio Reis Cajá	Fazenda Duas Barras, S/N Área Rural. Altamira.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos

Nome	Distrito	Dep. Administrativa	Modalidade de Ensino
Escola Regina Medeiros	Fazenda Bom Sossego, Água Funda. Riachão.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Prédio Escolar Crescêncio Catarino Souza	Fazenda Iracema, Tomba Morro. Ribeirão das Flores.	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O Quadro 5, apresenta as escolas do campo em funcionamento nos distritos do município de Iguaí-Ba, entretanto, a **"**representante da Secretaria Municipal de Educação, na entrevista realizada em 31 de março de 2021, informou que "dentre essas escolas, devido a quantidade reduzida de alunos a Secretaria de Educação transferiu os estudantes para sede, contudo, essas escolas não foram desativadas totalmente, pois, estão funcionando como unidades executoras".

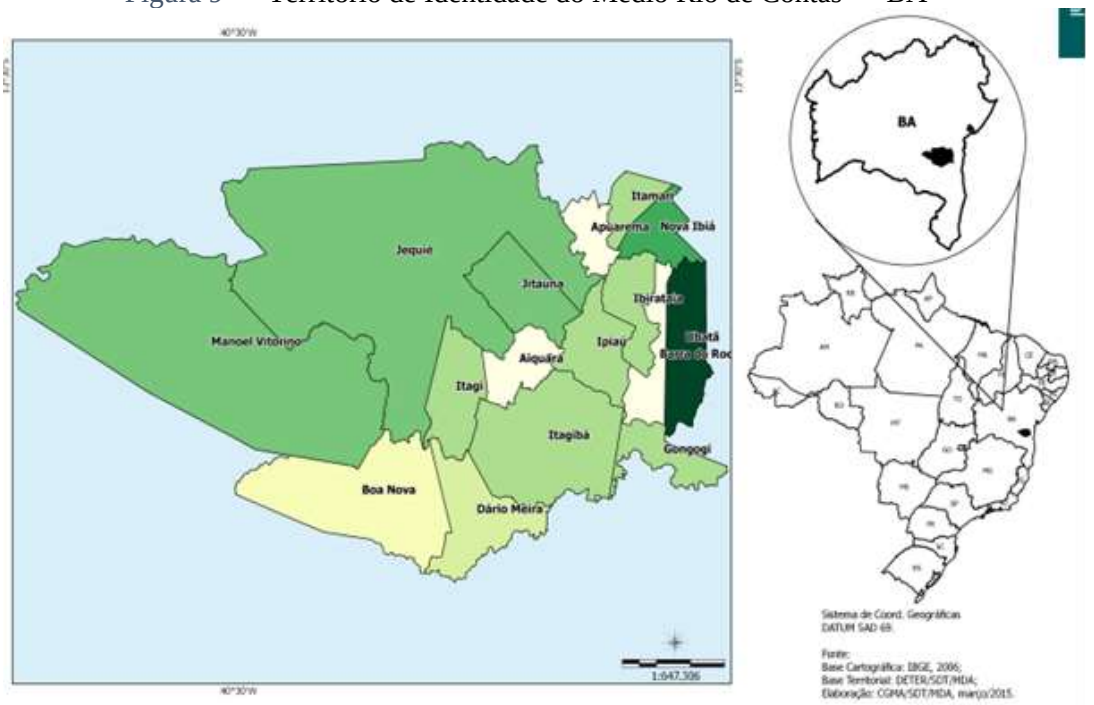
Esse dado configura o reflexo da ausência de políticas educacionais para as escolas do campo, pois devido ao número reduzido de aluno, crianças e adolescentes são transferidos para escola sede, sem pensar em alternativas viáveis para esses educandos (SANTOS, 2019). Além disso, os gestores não consideram que na cidade ocorrem problemas dessa mesma natureza, como falta de verba e fechamento de escolas, porém, acredita-se que os povos do campo sejam mais afetados com a negação desses direitos básicos, portanto, não justifica a transferência dos educandos campo/cidade, uma vez que os mesmos vão ficar desprovidos e vulneráveis na cidade.

Ademais as informações contidas sobre as despesas e receitas correntes expostas na tabela 14 demonstra que todos os municípios estão à margem do limite, ou seja, se não houver uma intervenção de políticas públicas de âmbito federal e estadual, os municípios desse Território, o qual Iguaí-Ba faz parte, como lócus da pesquisa, não vão conseguir dar conta das demandas da cidade, quiçá para Educação do Campo. Pavani, Andreis (2017), ressalta que o processo chamado de "nucleação escolar" consiste em reunir os alunos das escolas desativadas, fechadas, geralmente em áreas rurais, deslocando-os para centros maiores, concentrando o maior número de alunos em uma única escola, seja ela da cidade ou do campo. Além disso, acrescenta as autoras, que o fechamento das escolas do campo se deve a questões como falta de políticas públicas para a Educação do Campo.

5.4 Território de Identidade do Médio Rio de Contas (TMRC) — BA

O Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba, cuja superfície é bastante específica, ocupa importante área do território estadual. Parte dele está inserido na faixa do semiárido baiano, localizado na região Nordeste do Brasil, estado da Bahia. O TMRC é composto por 16 municípios, a saber: Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá e Ubatã, ver Figura 9.

Figura 9 — Território de Identidade do Médio Rio de Contas — BA



Fonte IBGE (2015).

Nesse Território destacam-se os municípios de Jequié e Ipiaú que se caracterizam como polos comerciais e de prestação de serviços na região, com população de 358.109, habitantes (IBGE, 2020). Apresenta uma posição geopolítica estratégica, uma vez que está localizado na parte central do estado e é servido por dois importantes eixos rodoviários pavimentados: a BR-116 e a BR-330. Essas rodovias possibilitam a convergência com a BR-101 e com a estrutura portuária e aeroviária de Salvador e Ilhéus. O TMRC abrange uma área de 9.903,7 km², equivalente a 1,8% do território do estado.

As atividades relacionadas com a agricultura que mais se destacam no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba são os cultivos de café, mandioca, milho e maracujá, banana e cacau, sendo consideradas de médio potencial poluidoras, de acordo com o Decreto Estadual 14.032/12. O TMRC apresenta um total de 148 indústrias, a maior parte concentrada no município de Jequié, com pouco mais de 74% dos empreendimentos levantados. Aproximadamente 63% das indústrias foram classificadas como sendo de baixo potencial poluidor, concentrando-se, principalmente, nos municípios de Jequié (72) e Ipiaú (11). Os segmentos que mais se destacam em quantidade neste grupo são os setores de fabricação de alimentos e bebidas (41%) e de fabricação de produtos têxteis, artigo de vestuário e acessórios, artigos e artefatos de couro (34%). As indústrias classificadas como médio potencial poluidor representam 24% e do total das atividades mapeadas, concentram-se em sua maioria nos municípios de Jequié, com (22) e Ipiaú (8). Outrossim, existe destaque para algumas empresas nestes municípios, voltadas para a construção de edifícios, instalações elétricas, incorporação de empreendimentos imobiliários, construção de rodovias e ferrovias, obras de terraplenagem e outros serviços especializados para construção. O segmento mais representativo neste grupo é o de fabricação de alimentos e bebidas, correspondendo 42% dos negócios.

As indústrias com alto potencial poluidor, por sua vez, representam 13% do total. Em Jequié-Ba, destacam-se atividades voltadas para a extração de pedra, areia e argila e geração de energia elétrica, enquanto que em Itagibá, há extração de minerais metálicos não ferrosos. Os demais segmentos com alto potencial poluidor são representados, sobretudo, pelo setor de fabricação de artefatos de material plástico e de minerais não-metálicos, respondendo por 58% dos projetos desse grupo. Em relação ao PIB, com valores estimados em 2018, os municípios de Jequié-Ba e Ipiaú-Ba se destacam como polos econômicos superiores aos demais municípios no setor da indústria, nessa ordem segue o PIB da agropecuária e de serviços, conforme demonstram as informações da Tabela 16, a seguir:

Tabela 16 — PIB Por Setor de Atividade no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba (2018)

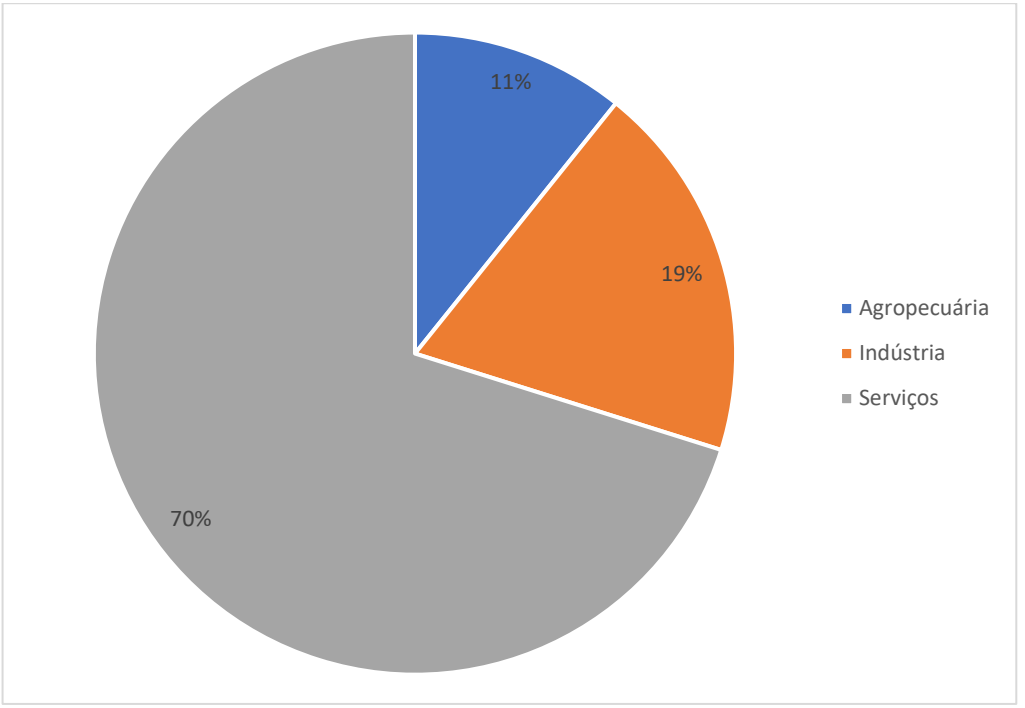
	Valores Adicionados				
Cidade	**Agropecuária (R$x1000)**	**Indústria (R$x1000)**	**Serviços (R$x1000)**	**PIB (R$x1000)**	**PIB *per capita* (R$)**
Aiquara	10.161	1.771	8.292	41.111	9.180,58

Cidade	Valores Adicionados				
	Agropecuária (R$x1000)	**Indústria (R$x1000)**	**Serviços (R$x1000)**	**PIB (R$x1000)**	**PIB *per capita* (R$)**
Apuarema	8.427	2.656	21.257	66.826	9.079,59
Barra Do Rocha	13.569	13.771	11.569	63.165	10.851,20
Boa Nova	10.399	4.531	24.889	92.736	7.159,43
Dario Meira	14.780	3.523	23.137	90.542	8.302,03
Gongogi	11.697	2.814	12.804	58.635	8.058,70
Ibirataia	23.288	12.300	59.669	167.450	10.624,97
Ipiau	17.796	33.343	226.359	454.267	9.913,51
Itagi	13.642	4.952	30.454	100.818	8.090,05
Itagibá	29.670	6.992	37.854	136.513	9.279,05
Itamari	17.845	3.130	15.274	70.300	8.712,36
Jequié	44.912	387.305	1.308.229	2.631.036	16.887,27
Jitaúna	26.824	39.793	47.003	171.001	14.818,13
Manoel Vitorino	19.644	5.418	54.661	137.100	10.233,65
Nova Ibiá	24.887	3.085	16.691	73.191	11.037,76
Ubatã	14.784	10.638	71.718	193.055	7.204,87

Fonte: IBGE (2018).

A Tabela 16 apresenta a contribuição de cada setor econômico no PIB do Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba, em 2018. O município de Jequié-Ba apresenta maior pujança nos três setores, agropecuária, indústria e serviços, os demais municípios segue o seu desenvolvimento conforme a sua produtividade econômica, sendo que o setor de serviços sobrepõe de forma significativa sobre a agropecuária e indústria nesse território, contudo é necessário um empreendimento nos demais setores para que haja um equilíbrio da distribuição de renda para atender melhor, de forma digna, todos que convivem nos municípios que pertencem ao Território Médio Rio de Contas- Ba. O Gráfico 12 apresenta a contribuição de cada setor econômico no PIB do Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba em 2018.

Gráfico 12 — Contribuição dos grandes setores (%) no PIB do Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba



Fonte: IBGE (2018).

De acordo com o Gráfico 12, o setor de serviços representa 70% do PIB do Território de Identidade Médio Rio de Contas — Ba. Este setor é muito importante para a população, sendo que os municípios de Jequié e Ipiaú são os maiores prestadores de serviços, atendendo também às cidades vizinhas por serem cidade polos desse território. A indústria se apresta em segundo lugar, com 19%, sendo que a cidade de Jequié e Ipiaú concentram a maior parte da indústria. A Agropecuária ocupa o terceiro lugar, com apenas 11%. Diante desses dados, é necessário que haja uma distribuição de renda proporcional nesse território para que todos os municípios possam se desenvolver em todos os setores, tendo em vista que há uma discrepância em relação aos setores, o que pode refletir diretamente no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Com a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — PNUD em (2010), grande parte dos municípios do território apresentou Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo (abaixo de 0,600), com exceção de Jequié e Ipiaú que alcançaram IDH médio, em 2010, (0,665 e 0,670 respectivamente). Os índices de extrema pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a R$ 70,00) e de vulneráveis

à pobreza são elevados, chegando a 30% e 82,27%, respectivamente. Em Dário Meira o índice é de 26,47% e 85,24% em Manoel Vitorino. Em média, esse IDH é inferior ao índice estadual e nacional (0,693 e 0,766, respectivamente). No entanto, ao excluirmos os dois maiores municípios da região, o IDH médio apresenta uma queda expressiva, indo de 0,686 para 0,564.

A Tabela 17, a seguir, apresenta o número de escolas em funcionamento no Campo/Cidade no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba, com população a partir de 15.000 habitantes.

Tabela 17 — Número de escolas: Campo/Cidade no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba

		Boa Nova	**Ibirataia**	**Ipiaú**	**Itagibá**	**Jequié**	**Ubatã**
	Habitantes	15411	18943	44390	15193	151895	25004
2007	Escola	43	54	50	33	166	45
	Urbana	8	18	32	9	107	26
	Do campo	35	36	18	24	59	19
2008	Escola	43	53	48	32	155	48
	Urbana	9	18	31	10	96	25
	Do campo	34	35	17	22	59	23
2009	Escola	40	53	47	30	170	47
	Urbana	9	18	30	10	111	24
	Do campo	31	35	17	20	59	23
2010	Escola	38	53	45	31	168	44
	Urbana	9	18	29	10	109	24
	Do campo	29	35	16	21	59	20
2011	Escola	36	53	44	29	166	43
	Urbana	8	18	29	10	109	24
	Do campo	28	35	15	19	57	19
2012	Escola	36	52	43	30	164	40
	Urbana	8	18	30	10	109	24
	Do campo	28	34	13	20	55	16
2013	Escola	36	52	43	29	159	40
	Urbana	8	18	31	10	106	23
	Do campo	28	34	12	19	53	17
2014	Escola	34	46	42	29	163	37
	Urbana	8	18	30	10	111	23
	Do campo	26	28	12	19	52	14
2015	Escola	34	46	42	27	144	36
	Urbana	8	17	30	10	101	23
	Do campo	26	29	12	17	43	13
2016	Escola	34	42	41	26	149	33
	Urbana	8	16	30	10	105	22
	Do campo	26	26	11	16	44	11
2017	Escola	34	44	41	24	155	32
	Urbana	8	16	31	10	112	22
	Do campo	26	28	10	14	43	10

		Boa Nova	Ibirataia	Ipiaú	Itagibá	Jequié	Ubatã
2018	Escola	30	44	37	24	153	29
	Urbana	8	16	28	10	110	19
	Do campo	22	28	9	14	43	10
2019	Escola	28	43	38	22	153	28
	Urbana	8	14	29	10	110	18
	Do campo	20	29	9	12	43	10

Fonte: INEP (2019). Elaborada pela autora.

Os dados da Tabela 17 apresenta o número de escolas campo/cidade no Território de Identidade do Médio Rio de Contas -Ba, revelam que o fechamento de escolas no campo e na cidade ocorreu de forma gradual e proporcional, entre 2007 a 2019. Vê-se, ainda, que o impacto é negativo para as comunidades campesinas, entretanto, se houver uma intervenção eficaz com políticas públicas, é possível reverter o quadro, com a reabertura das escolas que foram fechadas nesse território.

Em **Boa Nova,** em 2007, havia 35 escolas do campo, com média de 28 escolas, entre 2007 a 2019, na cidade a média foi de 8 escolas entre 2017 a 2019. Em **Ibirataia** a média de escola do campo, entre 2007 a 2019, foi de 30 escolas. Na cidade, entre 2007 a 2014, a média se manteve constante com 18 escolas, a partir de 2014, houve uma pequena redução, finalizando com 14 escolas. Em **Ipiaú,** entre 2007 a 2019, havia uma média de 13 escola do campo. Na cidade, a média de escolas em 2007 a 2019 foi de 31 escolas em funcionamento. Já **Itagibá,** em 2007, havia 24 escolas no campo, em 2019 reduziu para 12, a média entre 2007 a 2019 foi de 18 escolas. Na cidade a média se manteve constante, com 10 escolas entre 2007 a 2019. Em **Jequié,** entre 2007 a 2014, havia uma média de 57 escolas no campo, a partir de 2005 a 2019, a média caiu para 43. Na cidade, em 2007, havia 107 escolas com pequenas oscilações de crescimento entre 2008 e 2019, finalizando com 110 escolas em funcionamento. **Ubatã,** em 2007, havia 19 escolas do campo, entre 2007 a 2019 a média foi de 16 escolas em funcionamento, finalizando em 2019 com 10 escolas. Na cidade houve uma redução em média de 23 escolas entre 2007 a 2019, finalizando em 2019 com 18 escolas.

A Tabela 18, a seguir, apresenta o quadro de matrículas Campo/Cidade no Território de Identidade do Médio Rio de Contas, com população a partir de 15.000 habitantes.

Tabela 18 — Quadro de Matrículas: Campo/Cidade (2007 a 2019) no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba

	Boa nova	**Ibirataia**	**Ipiaú**	**Itagibá**	**Jequié**	**Ubatã**
Habitantes	15411	18943	44390	15193	151895	25004
2007	5380	9776	15968	5340	44998	7696
2008	5392	9354	15849	5245	46112	7656
2009	5086	8209	15291	4878	45450	7411
2010	4683	7390	14774	4450	42998	6795
2011	4588	7063	14999	4361	41441	6903
2012	4369	6267	15021	4012	40368	5878
2013	4391	6389	14023	5054	39654	5636
2014	3904	5894	12812	3967	39950	5522
2015	3710	5827	12069	4029	38826	5670
2016	3620	5923	11536	3982	39020	5210
2017	3753	5692	11217	3820	39776	5573
2018	3598	5617	10753	3659	39283	5235
2019	3407	5272	10478	3740	39160	4750

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2019).

Na Tabela 18, segundo os dados estatísticos fornecido no *site* do INEP, sobre o quadro de matrículas das escolas do campo/cidade no Território de Identidade do Médio Rio de Contas-Ba, houve uma redução de matrículas nos municípios pesquisados entre 2007 a 2019. Em **Boa Nova,** em 2007, havia 5.380 alunos matriculados, entre 2008 a 2018 havia uma média de 4.100, finalizando em 2019 com 3.407 matrículas. **Ibirataia,** em 2007, havia 9.776 matrículas, entre 2008 a 2018 havia em média 6.427, finalizando em 2019 com 5.272 matrículas. **Ipiaú,** em 2007, havia 15.968 alunos matriculados, entre 2008 a 2018, a média foi de 13.000, finalizando em 2019 com 10.478 matrículas. **Itagibá,** em 2007, havia 5.340 alunos matriculados, entre 2008 a 2018 a média foi de 4.000, finalizando com 3.740 em 2019. **Jequié,** em 2007, havia 44.998 alunos matriculados, entre 2008 a 2018 a média foi de 40.676, finalizando em 2019 com 39.160 matrículas. Em **Ubatã,** em 2007, havia 7.696 alunos matriculados entre 2008 a 2018 a média foi de 5.983, finalizando em 2019 com 4.750 matrículas.

A Tabela 19, a seguir, apresenta a população residente e taxa de crescimento populacional dos municípios do Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba (2010-2020).

Tabela 19 — População residente e taxa de crescimento populacional no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba (2010/2020)

Região Geográfica	População Total 2010	População Estimada 2020	Taxa média Anual de Crescimento (%) 2010-2020
Bahia	14.016.906	14.930.634	0,7
TI Médio Rio de Contas	366.507	356.508	-2,7%
Aiquara	4.602	4.416	-4,0%
Apuarema	7.459	7.302	-2,1%
Barra do Rocha	6.313	5.612	-11,1%
Boa Nova	15.411	12.329	-20,0%
Dario Meira	12.836	10.525	-18,0%
Gongogi	8.357	6.985	-16,4%
Ibirataia	18.943	14.882	-21,4%
Ipiaú	44.390	45.922	3,5%
Itagi	13.051	12.242	-6,2%
Itagibá	15.193	14.452	-4,9%
Itamari	7.903	8.003	1,3%
Jequié	151.895	156.126	2,8%
Jitaúna	14.115	10.808	-23,4%
Manoel Vitorino	14.387	13.087	-9,0%
Nova Ibiá	6.648	6.554	-1,4%
Ubatã	25.004	27.263	9,0%

Fonte: IBGE (2010-2020).

De acordo com a Tabela 19, a taxa de crescimento populacional do Território de Identidade Médio Rio de Contas — Ba, foi negativo, correspondendo a -2,7%, entre 2010 a 2020, sendo que Jequié é o município que tem maior taxa populacional, com 156.126 habitantes, seis vezes maior que a média populacional do território de identidade, que registrou 22.157 habitantes. Já a cidade de Aiquara com 4.416 e Apuarema com 7.302 habitantes, apresentam o menor quantitativo populacional do Território, com taxa de crescimento negativo. Os demais municípios também apresentam taxa de crescimento negativo com exceção das cidades de Ipiaú e Ubatã, as quais tiveram taxa de crescimento positivo. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a população está envelhecendo e concomitantemente está ocorrendo à redução do crescimento populacional. Contudo, no caso do Território de Identidade do Médio Rio de Contas-Ba, espera-se que nos próximos 10 anos a população possa crescer em todos os municípios.

A Tabela 20, a seguir, apresenta receitas correntes e despesas correntes nos municípios do Território de Identidade Médio Rio de Contas- Ba- (2018).

Tabela 20 — Receitas correntes e despesas correntes nos municípios no Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba (2018)

Cidade	Receitas correntes (R$x1000)	Despesas correntes (R$x1000)	Receita própria (%)
Aiquara	15.908	13.995	12,0%
Apuarema	19.782	20.935	-5,8%
Barra Do Rocha	18.311	15.010	18,0%
Boa Nova	33.496	32.414	3,2%
Dario Meira	25.390	25.681	-1,1%
Gongogi	18.787	19.275	-2,6%
Ibirataia	47.066	43.570	7,4%
Ipiau	79.384	74.411	6,3%
Itagi	27.679	27.851	-0,6%
Itagibá	38.743	35.229	9,1%
Itamari	20.805	21.157	-1,7%
Jequié	521.762	389.276	25,4%
Jitaúna	32.385	31.112	3,9%
Manoel Vitorino	37.726	32.144	14,8%
Nova Ibiá	18.575	16.913	8,9%
Ubatã	52.434	40.963	21,9%

Fonte: IBGE (2018).

Em relação às receitas e despesas realizadas nos municípios do Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Ba, expostas na Tabela 20, é visível a percepção da necessidade de programas de governo para intervir com políticas públicas na maioria dos municípios, pois somente Jequié e Ubatã, encontra-se em melhor situação nesse território, tendo em vista que as despesas em relações às receitas, segundo o IBGE (2020), estão abaixo ou à margem do limite. Tem-se como exemplo os municípios de Aiquara com diferença percentual de 12%; Apuarema -5,8%; Barra do Rocha 18%; Boa Nova 3%; Dario Meira -1,1%; Gongogi -2,6%; Ibirataia 7,4%; Ipiaú 6,3%; Poções 0,3%; Itagi -0,6%; Itagibá 9,1%; Itamari -1,7; Itaúna 3,9%; Manoel Vitorino 14,8%; Nova Ibiá 8,9%. Esses dados refletem diretamente em todas as áreas como educação, saúde e trabalho. Com a pandemia que assola o país desde o ano 2020, a situação torna se mais grave, principalmente em relação à Emenda Constitucional 95 que congela gastos na educação por 20 anos.

5.4.1 Estudo de caso 3: fechamento de escolas do campo no município de Jequié — Ba

O Município de Jequié localizado no Território de Identidade Médio Rio de Contas-Ba, foi selecionado para pesquisa por ser cidade polo, de fácil acesso, com população de 155.966 habitantes, densidade demográfica 47,07 hab./km², apresenta um desenvolvimento econômico em todos os setores em comparação com os demais municípios que compõem esse território.

Em relação ao objeto de estudo, para compreender a causa de fechamento de escolas do campo no município de Jequié, foi realizada uma entrevista com a Representante da Secretária Municipal de Educação pelo *Google Meet* no dia 9 de março de 2021, às 20:30h. A entrevistada relatou que em 1999 havia 88 escolas no campo, contudo, muitos prédios estavam localizadas nos povoados e todos estavam muito próximos um dos outros, alguns espaços foram cedidos por fazendeiros, em lugares que não eram apropriados. Além disso, por ser um local, privado tinha custo para reformar, por esse motivo, os gestores optaram em fazer a nucleação. Entretanto, a "entrevistada reconhece que o projeto de nucleação precisa ser reestruturado, porque da maneira como foi organizado não levou em consideração as rotas e as regiões dos educandos, dificultando o deslocamento destes".

Nesse sentido, a entrevistada acrescenta:

> Não é achando que pegando um aluno multisseriado e colocar em uma regular que se vai resolver o problema. Existe níveis de aprendizado diferentes o que requer mais cuidado ao planejar. Eu trabalho com os professores a questão da importância da questão social das escolas nos distritos, quando se fecha uma escola do campo, eu digo que fecha oportunidades para aquelas pessoas, precisa levar em consideração o tempo que eles levam em transporte paras as escolas que causam o cansaço físico e mental. E chegando em casas esses alunos precisam ainda ajudar os pais. No meu ponto de vista, o fechamento às vezes é provocado não pelo descuido do município, tratam o aluno como mercadoria, falta mais politização para as pessoas, é preciso politizar as pessoas. [....]. ENTREVISTA (SEC-3).

Verifica-se, portanto, que a proposta da nucleação em aglomerar, reunir as escolas de pequeno porte em núcleos, sob o argumento de promover o acesso e a permanência dos alunos na escola, e elevar a qualidade do ensino também se reproduz no município de Jequié — Ba. Segundo Silva, Morais e Bof (2006, p. 117), "a nucleação vem apostando na eliminação das multisséries e isolamento pedagógico a que estão submetidas às escolas rurais de sítios e fazendas, o que

impede o exercício contínuo de supervisão escolar e outras tarefas administrativas e pedagógicas". Em consonância com os autores, esse processo se caracterizou como ação política do governo para redução do multisseriado e constituição das escolas em núcleos.

No estudo de caso do município em questão, verificou-se que além de ter reduzido o número de escolas do campo em Jequié-Ba, o número de matrículas também teve uma baixa significativa, entre 2007 a 2019, uma das variáveis para a redução de matrículas se deve ao fato de o município de Jequié-Ba fazer divisa com Jaguaquara, Baixão, Itagibe, Lafaiete, Manoel Vitorino, dentre outros, por esse motivo os alunos preferem se deslocar para cidades vizinhas que ficam mais perto de seus povoados, ou seja, há uma concorrência desses municípios pelos estudantes como produto de mercado, não para oferecer uma boa qualidade de ensino, mas sim, como fantoche do sistema capitalista (na prática, funciona a lógica de "tragam alunos que eu loco seu carro").

Nesse contexto de subordinação do capital é necessária a retomada de consciência pelos indivíduos, para que a realidade objetiva, que está posta, seja superada. A esse respeito, Gramsci (1991), "alega que a consciência é marcada por conflitos de classe que se expressam objetivamente por meio da exclusão/opressão e subjetivamente por meio da ideologia, que distorce e falsifica a realidade, fazendo com que os dominados vejam como "natural" essa opressão".

Como foi dito anteriormente pela entrevistada o fechamento de escolas do campo em Jequié-Ba teve início em 1999, quando havia 88 escolas, no marco temporal da pesquisa em 2007, o INEP registrou 59 escolas, em 2019 apenas 43. Nesse sentido (SEC-3), informou que

> Para ocorrer mais fechamentos de escolas do campo em Jequié, agora só por fatores bem determinantes, tem escola que tem 3 alunos em sala de aula, e no próximo ano (2022), eles vão para sede, a escola está em condição precária. Contudo, a Secretaria Municipal de Educação vai fazer um estudo para avaliar a reforma dessas escolas, pois no ano de 2022, poderá não ter alunos. ENTREVISTA (SEC-3).

Destarte, o espaço da escola em uma comunidade representa um lugar de multifunções, que transpõe a finalidade meramente educativa. Normalmente, próximo à escola está à igreja e a unidade básica de saúde, ou seja, a escola se articula com a comunidade, nas festas, nas reuniões familiares ou na utilização do

espaço para tratar de assuntos de interesse comum. Assim, o fechamento de escolas do campo não é compreendido com um dano somente pela perspectiva educacional, mas também, social. No caso da realidade desses espaços no município de Jequié, “existe um projeto que ao se fechar uma escola, esse espaço será destinado para uso produtivo da sociedade para não ficar abandonado, inclusive tem algumas escolas em que as famílias estão morando e dando a manutenção” (SEC-3).

Diante do exposto, Nogueira (2019) enfatiza que tal situação torna-se realmente um exercício de resistência, ao almejar outra realidade social, principalmente por estarmos inseridos em um sistema que tem na desigualdade um de seus alicerces. Entretanto, a autora acredita que a escola pode configurar um espaço de emancipação, promoção do diálogo e construção da análise crítica com a realidade, portanto, é fundamental a sua manutenção e a adoção de um modelo adequado para atender a estas finalidades. Neste sentido, Freire (2016) aponta para a importância da conscientização como um meio para que o sujeito tenha condições de apossar-se da realidade.

> A conscientização produz a desmitificação. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitificar se eu oprimo? Ao contrário, pelo fato de que sou opressor, tenho tendência de mistificar a realidade (FREIRE, 2016, p. 60).

Desse modo, é preciso compreender que a consciência ingênua é a análise espontânea que o homem faz do mundo, porém, é na consciência crítica que a "realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). Somente quando um sujeito atinge essa esfera crítica da consciência é que se torna capaz de desvelar e conhecer a verdade sobre os “mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2016, p. 60). É por meio deste entendimento de escola/educação enquanto meio de resistência e enquanto caminho para a construção da consciência crítica e emancipatória que emergem os movimentos de luta pela garantia não apenas de uma escola no campo, mas também do campo.

Portanto, é fundamental que ao vislumbrar a construção de outra realidade social, o papel da escola seja repensando com um modelo educacional que tenha como objetivo não apenas a formação de um cidadão para o mercado de trabalho,

mas também para a vida, como demonstra o mosaico de imagens da escola de assentamento Escola Municipal Arlindo Cruz, a seguir:

Figura 10 — Escola Municipal Arlindo Cruz (Assentamento/2019)

Fonte: Acervo da autora em pesquisa de campo (2020).

Estas fotografias fazem parte de acervo de registros fotográficos da Escola Municipal Arlindo Cruz, localizadas no município de Jequié — Ba, Distrito de Florestal. A escola começou a funcionar em 2006 e conta com a colaboração de toda comunidade para o plantio, nas imagens é possível ver que as crianças levaram para a escola as mudas de hortaliças e árvores frutíferas, os pais fizeram as leiras, a professora fez o plantio com as crianças de forma contextualizada e lúdica. Na escola, as crianças aprendem a cultivar a alimentação saudável e sem agrotóxico, valorizando a terra e sua cultura. O tempo escolar é bem produtivo nessa comunidade, diferente de outras escolas em que o aluno precisa se deslocar para outras regiões, não lhes sobrando tempo nem para brincar. Para manter em bom estado de funcionamento da escola, a professora que também pertence à região, convida os pais para ajudar na manutenção da cerca viva ao redor da escola, e também da limpeza.

Desse modo, Lima (2013) *apud* Moura (2018, p. 47) destacam que

> A escola do campo pensada pelos movimentos sociais deve trazer a realidade vivida pelo camponês para a sala de aula para confrontá-la com os conteúdos sistematizados culturalmente,

> evidenciando a vida cotidiana do educando, visando o despertar de uma consciência crítica vislumbrando, entretanto, perspectivas de mudança social emancipatórias.

Para Moura (2020), a Educação do Campo traz princípios que levam a sociedade a pensar na dimensão formativa dos sujeitos do campo. Portanto, é necessária a construção de uma escola que visa aos processos de escolarização, baseada em uma pedagogia crítica vinculada às finalidades ontológicas do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, de modo a contribuir na luta contra hegemônica e na construção de um projeto de vida para os camponeses e para a classe trabalhadora. No caso da Escola Municipal Arlindo Cruz, toda comunidade colabora para um bom desempenho tanto dos aspectos administrativos como pedagógicos, no entanto, reconhecem que os gestores não podem se eximir de suas funções. Conforme expôs a Mãe-5 ao ser entrevistada, vejamos:

> Estou no assentamento a 16 anos, a escola foi inaugurada em 2006, antes funcionava na associação, também foram construindo casas aos redores, a partir de um certo tempo a escola passou a ter uma melhorzinha, a Secretaria mandou merendeira. Nesse tempo que moro aqui fechou escolas, mas foi em outras regiões. Não sei se todas as escolas tem a mesma demanda, mas chegou uma verba com mais de 8.000.000(oito milhões) para reformas das escolas que está na placa(outdoor).Para a Escola Municipal Arlindo Cruz veio recurso para fazer um refeitório e muro da escola, porém, não foi feito, a escola ficou a desejar, o que fizeram foi estender um pouquinho o passeio da frente e fez umas pilastras, cobriram e colocaram umas mesinhas, eles disseram que foram uma melhoria, só que estamos lutando para fazer um refeitório para as crianças e o muro não foi construído (MÃE- 5).

A Escola Municipal Arlindo Cruz citada pela entrevistada trata se de uma escola de assentamento, voltada para a Educação do Campo, por isso, apresenta um trabalho diferenciado, pensada pelos camponeses, decorrentes das suas lutas sociais, visando preparar os educandos para a vida em sociedade, para que haja uma transformação social emancipadora na educação em sentido amplo, e bem articulada com os projetos dos movimentos sociais.

Figura 11 — Outdoor da Reforma das Escolas do Município de Jequié — BA

Fonte: Acervo da autora (2021).

É cediço que apesar dos avanços para Educação do Campo, muitas demandas para melhorar a estrutura física da escola ainda não foram superadas, em decorrência disto, muitos problemas precisam ser resolvidos, como no caso do refeitório e do muro que precisam ser construídos na referida Escola Arlindo Cruz, muito embora, a comunidade escolar prefere apenas a manutenção da cerca viva

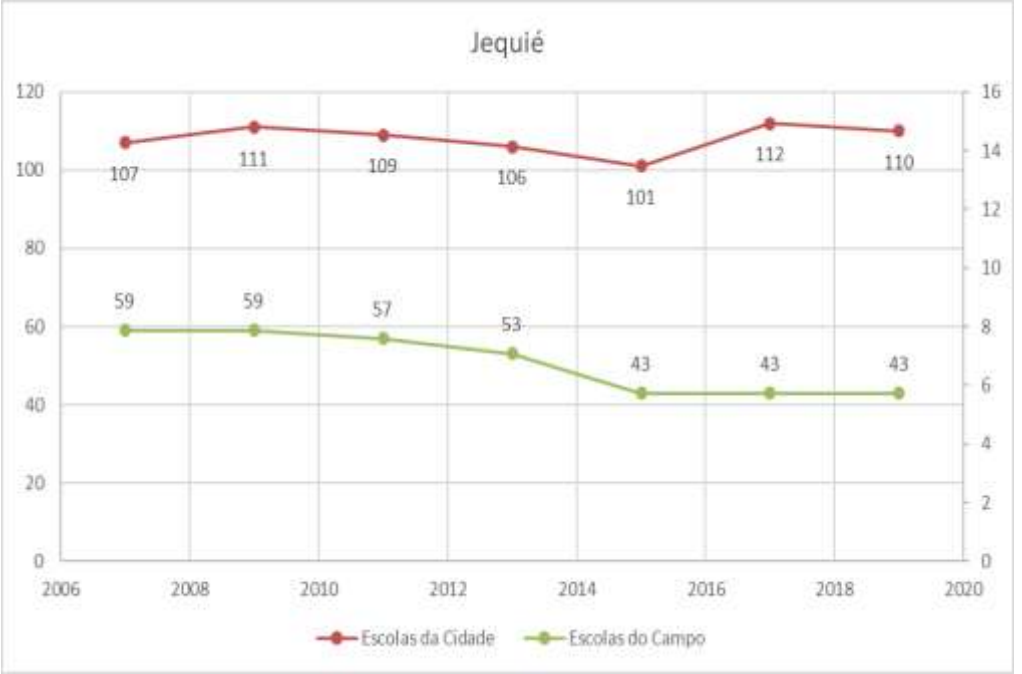
para não perder a identidade do espaço. Mesmo com a chegada de recursos, é necessário pressionar as lideranças governamentais para concretizar as políticas públicas nas comunidades campesinas. Na visão Caldart (2005, p. 37), compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e assim contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo, hoje.

Não obstante, comunidades de outras regiões vivenciaram as dificuldades encontradas para manter os filhos na Escola Daniel Andrade, localizada em Florestal, conforme relata a (Mãe 6), em entrevista realizada em 10 de fevereiro 2021. Vejamos:

> Estou aqui desde 2014, meus filhos estudavam na Escola Daniel Andrade que ficava perto de onde eu moro, mas foi fechada, porque os professores não vinham dar aula, não tinha transporte para o deslocamento deles, os alunos vinham de muito longe, mas o professor não vinha de Jequié, quando fechou estava presente a diretora e a secretária, houve a assinatura de ata explicando o porquê do fechamento, os alunos foram transferidos para o Centro Educacional o Centro Educacional Ranulfo Caribé. Distância de onde moro é 40 minutos de pé até a escola, para mim ficou perto, para outros ficou longe, tem ladeira e no tempo de chuva fica ruim. ENTREVISTA (MÃE 6).

Dados recentes do INEP (2018) mostram que o fechamento de escolas do campo vem crescendo, o que contraria as indicações da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (9.394/96), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), instituídas pelas resoluções CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Na LDB/1996, o artigo 28, alterado pela Lei 12.960/2014, fez constar a exigência de manifestação do órgão normativo do sistema de ensino acerca do fechamento. O artigo 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, preceitua que "a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças". Entretanto, os dados mostram que a legislação vigente não está sendo respeitada. A entrevistada, em seu relato, afirma que presenciou uma transição de fechamento de escolas do campo ocorrida entre 2007 a 2014, a partir de 2015 o problema foi estabilizado. Como demonstra o Gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 — Quantidade de escolas Campo/Cidade (2007 a 2019) em Jequié — Ba



Fonte: Elaborado pela autora com dados do INEP (2019).

O Gráfico 13 apresenta dados sobre a quantidade de escolas municipais na cidade de Jequié-Ba. Segundo o banco de dados virtuais — INEP, em 2007, havia em funcionamento 107 (cento e sete) escolas na cidade, sendo que ao longo do tempo, tiveram altas e baixas até o ano de 2016, em 2017 subiu para 112 (cento e doze), finalizando 2019 com 110 (cento e dez) escolas. No campo, em 2007, havia 59 (cinquenta e nove), com pequena redução até 2013. A partir de 2014, o número de escolas do campo se manteve constante até 2019 com 43 (quarenta e três) escolas do campo. Apesar do processo de nucleação, o qual tem levado ao deslocamento das crianças e adolescentes para estudar em outras regiões intracampo ou na sede, o município de Jequié-BA, vem cumprido com a lei 12.960/2014, posto que, de acordo com as pesquisas no *site* INEP, entre 2014 a 2019, os dados se mantiveram constantes em relação ao fechamento de escolas do campo. Entretanto, quanto ao quadro de matrículas, houve uma queda significativa entre 2007 a 2019, tanto no campo como na cidade, conforme demonstra o Gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14 — Quadro de Matrículas campo/cidade (2007 a 2019) em Jequié — Ba

Fonte: INEP (2019). Elaborada pela autora.

De acordo com as informações do INEP (2020), entre 2007 a 2019, tanto no campo como na cidade, no município de Jequié-Ba, o quadro de matrículas teve uma queda com a aproximadamente 50% de esvaziamento escolar. Em 2007, na cidade, foram registrados 40.165 alunos matriculados. A partir do ano de 2011, os números foram reduzindo ano após ano, em 2019, finalizou com 36.606 matrículas, correspondendo a 8,9% de quedas nas matrículas em todo o período. No campo, em 2007, havia 4.833 alunos matriculados, a partir de 2008 e nos anos posteriores o quadro de matrículas foi reduzindo, finalizando em 2019 com 2.557 alunos, correspondendo a 50% de queda nas matrículas no intervalo de 2007 a 2019. No município de Jequié-Ba a principal justificativa para fechar uma escola no campo tem sido a falta de alunos, devido ao êxodo rural, redução da taxa de natalidade, perdas de alunos para as cidades vizinhas, dentre outros, o que pode significar a total ausência de matrículas ou uma quantidade insuficiente para formação de turmas seriadas. No entanto, Nogueira (2019, p. 40) afirma que a falta de alunos reflete questões profundas e mais complexas:

> a concentração de terras, o avanço do agronegócio, a expansão da monocultura, as dificuldades enfrentadas - em todos os níveis - pelos pequenos agricultores, a nucleação das escolas, o repasse deficitário de recursos para os municípios e as controvérsias das políticas públicas voltadas para atender às

> demandas dos povos do campo, são apenas alguns dos aspectos que se pode citar na composição desta trama.

Diante desse contexto, o fechamento de escolas do campo, bem como a redução de matrículas, precisa ser evidenciado e investigado na raiz de suas causas e consequências, visto que estas ações têm ocorrido indiscriminadamente em todo o país, trazendo prejuízos não só para os povos do campo, mas também para as cidades. Ao levar em consideração a nucleação das escolas, o repasse deficitário de recursos para os municípios e as controvérsias das políticas públicas voltadas para atender às demandas dos povos do campo, é possível compreender alguns dos aspectos que compõe esse drama. Contudo, independentemente de os alunos estarem concentrados ou não em determinadas localidades, tal situação não deve lhes conferir menos oportunidades de acesso e garantia do direito à educação, pois, conforme explicitado na LDB 9.394/1996, artigo 3º, inciso I, refere-se a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Logo, fechar escola em função do número reduzido de matrículas, configura desobediência à Lei.

O Caderno 1, Diário Oficial do Município de Jequié-Ba, 038, 5 de setembro de 2019, ano V - Edição nº 00851, traz informações importantes sobre o número de turmas e quantidade de alunos nas seguintes localidades: Florestal, Baocu, Taibo, Itajuru, Monte Branco e Nova Esperança. Cabe destacar que algumas Creches, Pré Escola e Ensino Fundamental de 1 a 9 anos estão funcionando com menos de 10 alunos em sala de aula, o Ensino Fundamental II segue o curso normal de turmas e alunos. O que se espera é que o município permaneça garantido o acesso ao ensino próximo à residência do aluno, conforme determina a Lei. Vejamos a Tabela 21, a seguir:

Tabela 21 — Escolas do campo em funcionamento em Jequié — Ba (2021)

Distrito	Escola	Etapa/Segmento	Turmas	Alunos
Baixão	Escola Municipal São Jorge	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	27
		Pré Escola	2	7
Barra Avenida	Centro de Educação Infantil Municipal Lirios do Vale	Creche	2	18
		Pré Escola 2	2	38
Barra Avenida	Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	52
		Ensino Fundamental II de 9 anos	4	51
Garagem de Pedras		Creche	1	12
		Ensino Fundamental I de 9 anos	5	62

Distrito	Escola	Etapa/Segmento	Turmas	Alunos
	Escola Municipal Agnelo Teles de Menezes	Ensino Fundamental II de 9 anos	4	43
		Pré Escola	2	26
Boacu	Escola Municipal Luiz Carlos Braga	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	15
		Pré Escola	2	2
Cachoeirinha	Escola Municipal José Augusto Barreto	Ensino Fundamental I de 9 anos	1	14
		Ensino Fundamental I de 9 anos	5	101
		Ensino Fundamental II de 9 anos	7	161
		Pré Escola	2	27
Fazenda Velha	Escola Municipal Professora Corina Leal	Creche	1	12
		Ensino Fundamental I de 9 anos	5	50
		Ensino Fundamental II de 9 anos	4	71
		Pré Escola	2	27
Florestal	Centro Educacional Landulfo	EJA - Ensino Fundamental	2	88
		Ensino Fundamental I de 9 anos	5	78
		Ensino Fundamental II de 9 anos	11	287
		Pré Escola	2	22
Florestal	Escola Municipal Argemiro Cardoso	Creche	1	7
		Ensino Fundamental I de 9 anos	5	23
		Pré Escola	2	29
Florestal	Escola Municipal Carmelia Alves da Silva	Ensino Fundamental I de 9 anos	3	11
		Pré Escola	2	5
Florestal	Escola Municipal Claudia Gordilho Lomanto	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	18
		Pré Escola	2	9
Florestal	Escola Municipal Edivaldo Machado Boaventura	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	27
		Pré Escola	2	10
Floresta	Escola Municipal Eufrasio Santana	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	25
		Pré Escola	2	5
Florestal	Escola Municipal Hilda Rodrigues Silva	Ensino Fundamental I de 9 anos	3	4
		Pré Escola	1	1
Florestal	Escola Municipal Hildenfor dos Reis Rodrigues	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	9
Florestal	Escola Municipal João Francisco dos Santos	Ensino Fundamental I de 9 anos	3	7
Florestal	Escola Municipal José Batista Neves	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	40
		Pré Escola	2	8
Florestal	Escola Municipal Maria Natividade	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	6
		Pré Escola	2	3
Florestal	Escola Municipal Romualdo Bispo Freitas	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	14
Florestal	Escola Municipal Santo Antônio de Pádua	Ensino Fundamental I de 9 anos	3	8
		Pré Escola	1	1
Florestal	Escola Municipal São José	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	17

Distrito	Escola	Etapa/Segmento	Turmas	Alunos
Florestal	Escola Municipal Severiano Geraldo da Silva	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	7
Florestal	Escola Municipal XV de Novembro	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	15
		Pré Escola	1	4
Itaibo	Centro de Educação Infantil Jarbas Passarinho	Creche	3	29
		Pré Escola	2	16
Itaibo	Centro Educacional Leur Lomanto	EJA - Ensino Fundamental	3	54
		Ensino Fundamental I de 9 anos	5	50
		Ensino Fundamental II de 9 anos	4	44
Itaibo	Escola Municipal Rui Barbosa	EJA - Ensino Fundamental	1	20
		Ensino Fundamental I de 9 anos	3	7
		Pré Escola	2	2
Itajuru	Escola Municipal Arlindo Cruz	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	20
		Pré Escola	2	8
Itajuru	Escola Municipal Candinha Barreto	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	5
		Pré Escola	1	4
Itajuru	Escola Municipal Doutor Daniel Andrade	EJA - Ensino Fundamental	2	19
		Ensino Fundamental I de 9 anos	4	14
		Pré Escola	2	10
Itajuru	Escola Municipal Doutor Renan Baleeiro	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	9
		Pré Escola	2	8
Itajuru	Escola Municipal José de Anchieta	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	18
		Pré Escola	2	14
Itajuru	Escola Municipal Lourdes Moreira Giudice	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	7
		Pré Escola	1	5
Itajuru	Escola Municipal Marcelino José dos Santos	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	10
		Pré Escola	1	4
Itajuru	Escola Municipalizada Joana Angélica	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	11
		Pré Escola	2	7
Itajuru	Escola Municipal Maria Bastos Damasceno	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	54
		Pré Escola	2	28
Itajuru	Ginásio Municipal Professora Adinalva Miranda Almeida	EJA - Ensino Fundamental	4	107
		Ensino Fundamental I de 9 anos	1	18
		Ensino Fundamental II de 9 anos	6	134
Monte Branco	Escola Municipal Antidio Barros de Souza	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	9
		Pré Escola	2	4
Monte Branco	Escola Municipal Dimas Ribeiro Macedo	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	11
		Pré Escola	2	3
Monte Branco	Escola Municipal Judith Rabelo Borges	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	9
		Pré Escola	2	4
Monte Branco		EJA - Ensino Fundamental	1	16
		Ensino Fundamental I de 9 anos	3	5

Distrito	Escola	Etapa/Segmento	Turmas	Alunos
	Escola Municipal Osvaldo Evangelista Nascimento	Pré Escola	1	3
Monte Branco	Escola Municipal Professora Violeta Montal e Silva	Ensino Fundamental I de 9 anos	4	10
Nova Esperança	Escola Municipal Mauro Almeida	Creche	1	3
		Ensino Fundamental I de 9 anos	5	36
		Ensino Fundamental II de 9 anos	4	92
		Pré Escola	2	16
Oriente Novo	Escola Municipal Silvia Vieira	Ensino Fundamental I de 9 anos	5	50
		Pré Escola	2	23

Fonte: Diário Oficial do Município de Jequié-Ba (2019).

Os dados da Tabela 21 trazem informações importantes em relação à quantidade de escolas do campo em funcionamento no município de Jequié-Ba. Também apresenta o número de turmas e quantidades de alunos, contudo, ao entrevistar o membro do Conselho Municipal de Educação (CME) sobre as demandas das escolas do campo, a entrevistada relatou que apesar da Secretaria Municipal de Educação ter uma coordenação específica para a Educação do Campo, não se observa, efetivamente, uma política pública atuante no âmbito Municipal, Estadual e Federal, voltada para esta modalidade de ensino. Além disso, vale destacar que a interferência político-partidária nas escolas não ocorre de forma democrática, conforme as deliberações das comunidades escolares, tanto que em 2021, aconteceu um fato inédito, pela primeira vez, foi realizada a eleição para diretores das escolas. Os demais cargos da gestão ainda são preenchidos por meio de indicação política, que nem sempre observa a competência técnica. Outra questão importante diz respeito ao percentual expressivo dos professores que atuam na Educação do Campo, estes são contratados mediante Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), o que favorece à rotatividade desses profissionais e, consequentemente, algumas dificuldades, sobretudo, com a formação continuada.

Em relação à estrutura física das escolas do campo, de modo geral, mesmo tendo passado por processo de reformas recentemente, não possuem uma boa infraestrutura, inclusive o processo de reformas foi alvo de denúncias pelo Conselho Municipal de Educação-CME, junto ao Ministério Público Estadual e Federal, devido às irregularidades ocorridas em 2020, a exemplo do caso da Escola Arlindo Cruz, a qual não foi construído o refeitório.

No tocante ao fechamento de escolas no campo, o CME relatou que em todos os casos de solicitação para formalização do processo, o motivo alegado pela Secretaria Municipal de Educação foi o baixo quantitativo de alunos, ou mesmo a inexistência deles na localidade. Houve também alguns pedidos de extinção de algumas escolas por estar desativada há mais de 5 anos. Em todos os casos, o CME, órgão normatizador do Sistema Municipal de Ensino, seguiu o que prevê a legislação vigente, ou seja, manifestou-se em razão da provocação da SME. Na ocorrência do evento da desativação das escolas, foram analisadas todas as documentações fazendo as sinalizações necessárias em relação ao cumprimento da Lei n° 12.960/2014, ou seja, foram solicitados todos os documentos necessários, inclusive a participação em reunião para apreciar com mais propriedade a manifestação da comunidade escolar. Todo processo foi acompanhado por uma comissão específica que, após observar e analisar todos os documentos necessários, o encaminhou para uma relatoria, para em seguida proceder à normativa (Parecer), por fim, foram submetidos à análise do Conselho Pleno, para aprovação. Todos os ofícios encaminhados entre a Secretária Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação, tratando sobre a desativação e extinção de escolas que foram fechadas, estão expostos nos anexos desse trabalho de pesquisa. Os Quadros 6 e 7 apresentam a relação das escolas do campo que foram paralisadas e desativadas entre 2007 a 2019 no município de Jequié-Ba.

Quadro 6 — Relação das Escolas do Campo Paralisadas (2007 a 2019) em Jequié — BA

Código Regional	**Município**	**Departamento Municipal Administrativo**	**Código Estadual**	**Nome da Escola**	**Desde quando consta paralisada**	**Tempo paralisado**
00013	Jequié	Municipal	29228247	E. M. Humaitá	2007	10 Anos
00013	Jequié	Municipal	29228263	E. M. José Botelho de Almeida	2007	10 Anos
00013	Jequié	Municipal	29228484	E. M. Josias Novais Aguiar	2007	10 Anos
00013	Jequié	Municipal	29228832	E.M. Antônio Emídio dos Santos	2007	10 Anos
00013	Jequié	Municipal	29228859	E. M. Firmino dos Santos	2007	10 Anos
00013	Jequié	Municipal	29229642	E. M. de Oliveira Neto	2007	10 Anos
00013	Jequié	Municipal	29229804	E. M. São João	2007	10 Anos

Código Regional	Município	Departamento Municipal Administrativo	Código Estadual	Nome da Escola	Desde quando consta paralisada	Tempo paralisado
00013	Jequié	Municipal	29390206	E. M. Massaranduba	2007	10 Anos
00013	Jequié	Municipal	29228107	E. M. João Borges	2008	9 Anos
00013	Jequié	Municipal	29229642	E. M. Vitezindo de Oliveira Melo	2008	9 Anos
00013	Jequié	Municipal	29228042	E. M. Alfredo José dos Santos	2011	6 Anos
00013	Jequié	Municipal	29228921	E. M. São Luiz	2011	6 Anos
00013	Jequié	Municipal	29229634	E. M. José Xavier de Souza	2012	5 Anos
00013	Jequié	Municipal	29228557	E. M. Pompílio Pinheiro	2013	4 Anos
00013	Jequié	Municipal	29371627	E. M. Ademilton Novaes de Almeida	2013	4 Anos
00013	Jequié	Municipal	29371724	E. M. Deus Dará	2013	4 Anos
00013	Jequié	Municipal	29229650	E. M. Francisco Ribeiro Novaes	2014	3 Anos
00022	Jequié	Municipal	29226546	E. M. Encontro das Águas	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228042	E. M. Alfredo José dos Santos	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228107	E. M. João Borges	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228247	E. M. Humaita	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228263	E. M. José Botelho de Ameida	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228417	E. M. Santa Cruz	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228484	E. M. Josias Novais Aguiar	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228557	E. M. Pompilio Pinheiro	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228786	E. M. João Evangelista Marcela	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228824	E. M. Adelaide Sampaio	2015	2 Anos

Código Regional	Município	Departamento Municipal Administrativo	Código Estadual	Nome da Escola	Desde quando consta paralisada	Tempo paralisado
00022	Jequié	Municipal	29228832	E. M. Antônio Emídio dos Santos	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228859	E. M. Firmino dos Santos	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228875	E. M. Maia Conegunes	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228891	E. M. Riacho dos Piaus	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29228921	E. M. São Luiz	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29229634	E. M. José Xavier de Souza	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29229642	E. M. Vitezindo de Oliveira Melo	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29229650	E. M. Francisco ribeiro Novaes	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29229804	E. M. São João	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29371627	E. M. Ademilton Novaes de Almeida	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29371724	E. M. Deus Dará	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29390206	E. M. Massaranduba	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29407974	E. M. Santo Antonio de Padua	2015	2 Anos
00022	Jequié	Privada	29425565	Escola Irmãs do Carmo	2015	2 Anos
00022	Jequié	Municipal	29229430	E. M. Ministro Jarbas Passarinho	2016	1 Ano
00022	Jequié	Municipal	29229820	E. M. José Sacerdote	2017	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jequié — BA

Quadro 7 — Relação das Escolas do Campo Desativadas (2013-2015) em Jequié — BA

Nº	Escola	Localização	Observação/motivo	Ano de Desativação
1	E. M. Maria Conegunes	Marcela	Sem matrícula, até o momento não sabemos se irá fechar	2015
2	E. M. João Evangelista	Marcela	Sem matrícula, até o momento não sabemos se irá fechar	2015

Nº	Escola	Localização	Observação/motivo	Ano de Desativação
3	E. M. Adelaide Sampaio	Berra Bode	Número insuficiente de alunos	2015
4	E. M. Encontro das Águas	Mutum	Sem matrícula, até o momento não sabemos se irá fechar	2015
5	E. M. Violeta Montal (anexo)	Vale do Jequiezinho	Remanejamento de alunos	2015
6	E. M. Riacho dos Piaus	Humaitá	Número insuficiente de alunos	2015
7	E. M. Santa Cruz	Atanazio	Número insuficiente de alunos	2015
8	E. M. Francisco Ribeiro	Castanhão	Número insuficiente de alunos	2014
9	E. M. Ademilton Novaes		Número insuficiente de alunos	2014
10	E. M. Santo Antonio de Pádua	Riachão da Palmeira	Número insuficiente de alunos	2014
11	E. M. Deus Dará	Deus Dará	Número insuficiente de alunos	2013

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Jequié-BA

Segundo a representante do Conselho Municipal de Educação, nos últimos 10 (dez) anos, embora tenham sido consideráveis os pedidos de fechamento de escolas do campo, poucos foram atendidos, depois de observados todos os aspectos necessários. Em sua grande maioria, este colegiado não atende à solicitação da Secretaria Municipal de Educação, por entender que não houve o cumprimento da Lei, ou seja, todas as exigências legais. Além disso, o CME sempre buscou o diálogo com a comunidade para expor a realidade fática, no sentido de promover a reativação da escola, buscando sanar a problemática apontada pela Secretaria Municipal de Educação.

Em relação às atas e documentos assinados pelos pais e demais responsáveis, informando sobre o fechamento de escolas do campo entre 2007 a 2019, a representante do CME informou que ao realizar uma busca desses últimos anos não foi encontrado nenhum Parecer autorizando o fechamento de escolas. Sobre o diálogo e a participação das comunidades do campo o CME expôs que:

> O Conselho Municipal de Educação, em todas as situações nas quais foi provocado, buscou o diálogo, tanto com a Secretaria Municipal de Educação, quanto com as comunidades. Eu, de maneira particular, nunca tive a oportunidade de participar de uma reunião desse cunho, embora já tenha participado de inúmeras visitas às escolas do campo, inúmeras reuniões para tratar dos mais diversos assuntos, desde a melhoria das estradas

> objetivando oportunizar aos estudantes o acesso à escola, à parte pedagógica, perpassando pela infraestrutura das escolas. Podemos exemplificar observando o Parecer nº 001/2014/CME/JEQ (em anexo), através do qual este Conselho, diante do pedido de fechamento de uma determinada escola, vai ao encontro da comunidade, estabelece um diálogo com a mesma, analisa toda a situação pontuada, tanto pela Secretaria M. de Educação quanto pela comunidade, observa os aspectos geográficos, de infraestrutura, a demanda da comunidade, entre outros e, a partir daí se posiciona contrário ao fechamento da escola. Diante disso, podemos analisar que nas situações em que o fechamento de escolas do campo está em pauta, há uma mobilização deste CME no sentido de buscar a manutenção da mesma. ENTREVISTA (CME-3).

Mesmo com todas as demandas que o campo necessita para melhorar a qualidade de ensino, o CME prima pela permanência dos estudantes na localidade em que residem. Para além dessa premissa "busca constante diálogo com as comunidades, realizando visitas *in loco*, analisando e fiscalizando processos licitatórios, colocando-se à disposição das escolas para quaisquer questões que objetivem a melhoria da qualidade da educação" (CME-3). A representante do CME, a qual atua há 8 anos nesse referido órgão, não se recorda desse Conselho Municipal de Educação ter autorizado o fechamento de nenhuma escola da Rede Municipal de Ensino. Ao contrário, por inúmeras vezes, ouve provocação para a Secretaria Municipal de Educação no sentido de estabelecer melhor diálogo com as comunidades escolares, a fim de prestar-lhe melhor e mais adequada assistência, bem como no sentido da implementação de políticas educacionais que integrem, de maneira plena, os educandos.

Por fim, o CME enfatizou que não são poucos os desafios para os educadores, nem tampouco para os estudantes que se agigantam diante das mais adversas realidades que enfrentam diariamente para terem acesso à escola. Tais fatores como falta de políticas públicas, fechamento de escolas do campo, só reforçam a necessidade de uma política educacional muito bem pensada e articulada, no sentido de garantir a esses estudantes a educação que eles têm tanto direito quanto necessidade. Embora existam algumas iniciativas nesse sentido, ainda são muito tímidas. É importante também destacar que se fazem necessários investimentos de ordem financeira, formação dos profissionais da educação, infraestrutura das escolas, uma vez que não é possível pensar uma educação de qualidade, sem nela investir. No caso da Secretaria Municipal de Educação do

município de Jequié-Ba, mesmo não tendo autorização do Conselho Municipal de Educação, as escolas do campo foram fechadas, contrariando a legislação vigente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira tem passado por um processo permanente de reconstrução e produção de conhecimento como fruto da luta de milhares de sujeitos, independente de raça, cor e gênero. Ao mesmo tempo, tem sido excludente e dualista desde os tempos do Brasil Colônia, ao privilegiar a classe dominante e negar direitos a classe trabalhadora. Quando se refere ao campo, torna-se mais explícito a exclusão, diante da ausência de políticas públicas nos espaços campesinos. Como a Educação do Campo demanda ações específicas, é necessário que seja elaborada e pensada para os sujeitos que trabalham e convivem diretamente no campo, além disso, essa modalidade de ensino tem a função de romper com os conceitos tradicionais da educação rural, quebrando paradigmas, no sentido de promover o campo como espaço de vida e não como lugar de atraso, ou de produção de mercadorias.

Nesse sentido, é necessário que a escola promova a intervenção social, por meio de projetos, como instrumento de formação para o trabalho para fortalecer a cultura dos povos campesinos, visto que, a escola deve ser reconhecida como espaço público e democrático, devendo, portanto, ampliar a participação dos sujeitos tanto nas decisões, como nas proposituras que levem a transformações do cotidiano escolar. Desse modo, os educandos devem ser orientados de acordo com a experiência da educação popular, valorizando os processos educativos que ocorrem dentro e fora da escola. Outro ponto de grande relevância diz respeito aos currículos escolares voltados para o campo, que devem sempre priorizar a terra, no sentido de preservar a identidade e garantir aos estudantes as diversas maneiras de manifestar a cultura campesina.

Importante ressaltar, que a Educação do Campo, vivenciada pela população campesina, tem relação direta com a luta dos movimentos sociais, os quais têm conseguido avançar em suas conquistas e disputas junto ao Estado, de modo que esses movimentos têm obtido resultados positivos nas legislações que foram aprovadas especificamente para a Educação do Campo. Contudo, a lei por si só não garante muita mudança, pois esta só se materializa por meio de políticas públicas. Diante disso, é preciso lutar para fazer valer os direitos previstos na legislação, principalmente aqueles voltados à Educação do Campo. Nesse caso, para que essas diretrizes sejam concretizadas, deve-se continuar a luta pela escola

do campo, que não se resume em apenas uma vitória, mas sim em conquistas diárias.

Entretanto, as escolas do campo estão passando por um processo de fechamento em todas as regiões do país, contrariado as perspectivas de luta e de conquista dos sujeitos campesinos, tendo em vista que, de acordo com as pesquisas realizadas no *site* oficial do INEP, os dados estatísticos demonstram que esse fenômeno tem crescido de forma acelerada entre 2007 a 2019, marco temporal da pesquisa, em contrapartida, o quadro de matrícula foi bastante reduzido nesse período.

Ao buscar compreender de forma global a causa para o fechamento de tantas escolas no campo, foi possível perceber que o evento engloba um conjunto de fatores, entre eles: a nucleação de escolas, a municipalização, a expansão da monocultura, as dificuldades encontradas pelos pequenos agricultores, ausência de políticas públicas para o campo, como também o avanço do agronegócio. Essas são as variáveis mais comuns e prejudiciais que têm provocado o fechamento de escolas e o esvaziamento do campo em todo país.

Nesse contexto, ao delimitar o objeto de pesquisa, no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia e Território de Identidade do Médio Rio de Contas — Bahia, da área de abrangência da UESB, foi verificado que o fechamento de escolas nos municípios pesquisados seguiu a mesma tendência nacional. De modo explícito, ficou clara a preferência pela nucleação de escolas e estímulo ao uso do transporte escolar para conter os gastos essenciais como manutenção das escolas e contratação de professores. Contudo, o fechamento de escolas no campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, que ao serem transferidos de forma compulsória para outra localidade, seja intracampo ou para cidade, distanciam-se de seu universo cultural, o qual provoca no estudante um sentimento de não pertencimento ao novo espaço, suprimindo assim, a identidade construída em sua comunidade.

É cediço que a escola nesse novo espaço escolar pode até construir um ambiente acolhedor, marcado por orientações positivas para construção do conhecimento. Entretanto, a forma como está ocorrendo à transferência do aluno para as escolas nucleadas como produto de mercado, sem observar o sentimento de pertença do educando em sua comunidade, pode constituir um referencial

negativo, um lugar de exclusão, ou seja, esse novo espaço pode ser um lugar ou não lugar para o educando.

Sendo assim é preciso compreender que os sujeitos do campo têm formas peculiares de viver, que vai além das questões econômicas e políticas, pois seus ideais e valores são sentimentos inegociáveis para a formação do indivíduo. A escola do campo faz parte da vida dos sujeitos, portanto, é necessária uma ação coletiva, de forma democrática, para impedir o fechamento de escolas no campo. Ver escolas abandonadas, destruídas e deixadas para trás, como foi mostrado nas fotos dos municípios pesquisados, sem ao menos dar uma funcionalidade para esses espaços, deixou claro o descaso com a educação, ainda que o evento tenha motivado a transferência dos alunos para escolas nucleadas, tal ato não justifica a ação de total abandono. Diante disso, é necessário criar um novo paradigma, no qual os sujeitos desses municípios possam ter voz e reconhecimento de seu direito de estudar em seu território de identidade.

A Lei nº 12.960 sancionada em 27 de março de 2014 preceitua que a escola só poderia ser fechada mediante um diagnóstico realizado com a comunidade, a fim de verificar o impacto desta ação, no entanto, o seu cumprimento está aquém, tornando-se letra morta, posto que, apesar da existência desta medida legal, as necessidades da comunidade não foram levadas em consideração ao se fechar as escolas do campo nos municípios, *lócus* da pesquisa.

Em todos os três municípios pesquisados, a variável que mais contribuiu para o fechamento de escolas do campo, pelos gestores, foi a nucleação, que sob o argumento de elevar a qualidade do ensino foram eliminando as escolas multisseriada, como efeito cascata, sem se preocupar com o bem-estar das crianças e adolescentes que teriam de se deslocar quilômetros para estudar em outras regiões, distantes de seu território de identidade.

Por conseguinte, está ocorrendo uma grande motivação, por parte dos gestores municipais, com relação à supervalorização do transporte escolar, que ao promover o deslocamento dos estudantes, intracampo e campo/cidade, de forma arbitrária, vem ferindo o direito do cidadão, ao fechar as portas das escolas do campo, alegando não ter recursos para manter o aluno em seu território. Entretanto, é importante esclarecer que, os repasses do PNATE para os estados e municípios, visa possibilitar a continuidade das escolas no campo, o que não justifica o fechamento de escolas em detrimento da política do transporte escolar.

O que se verifica é que os gestores estão fazendo uma interpretação errônea em relação aos recursos públicos destinados ao transporte escolar rural, contrariando a real proposta que é assegurar o direito do educando em ser transportando com segurança, no entanto, está ocorrendo fechamento de escolas para "reduzir gastos". Assim, descumpre-se a lei que apregoa que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Contudo, a legislação vem sendo desrespeitada pelo poder público.

Diante das múltiplas determinações encontradas acerca do objeto de estudo, considera-se importante a contribuição do método, materialismo histórico dialético, para desvelar a realidade dos acontecimentos sobre o fechamento de escolas do campo. Ademais, insta frisar, que no âmbito da categoria universal, o Estado não tem se esforçado para o desenvolvimento das políticas públicas, principalmente, para Educação do Campo. Na realidade, as políticas educacionais estão sendo elaboradas por organismos internacionais voltados para os interesses econômicos em que as demandas da sociedade se encontram em segundo plano, pois, ainda que o Estado tenha assumido um caráter democrático frente ao sistema educacional, a sua contribuição é de Estado mínimo, posto que, só vem respondendo questões que surgem em determinado momento sem imergir na raiz do problema. Outrossim, o que estamos presenciando em relação ao desmonte da educação no governo do atual presidente Jair Bolsonaro é a tendência de cada vez mais negligenciar os direitos conquistados, principalmente quando se trata de Educação do Campo.

Além disso, mesmo com avanço da legislação, a escola do campo continua trabalhado com um currículo único que atende ao mesmo tempo a área rural e urbana, sendo assim, o homem do campo fica sempre em desvantagem, visto que a metodologia não contempla sua experiência e seu modo de vida, que é peculiar. Dessa forma, é necessário elaborar um Projeto Político Pedagógico-PPP, com ênfase na realidade dos sujeitos do campo, pois em relação a essa demanda, os entrevistados reconhecem que o poder público precisa se debruçar quanto a essa questão que não foi ainda superada. Outrossim, devem ser destinados recursos próprios para Educação do Campo, por meio das políticas públicas, tendo em vista que o baixo rendimento, a evasão e o índice de reprovação elevado contribuem

para falta de motivação e a não permanência do estudante na escola. Isso porque o calendário da escola do campo implementado pelos municípios não tem favorecido aos estudantes uma pedagogia de alternância, a qual permite uma flexibilização durante o período de colheita entre o trabalho e o estudo. Portanto, as comunidades campesinas esperam das autoridades competentes que as leis sejam de fato cumpridas, no sentido de vivenciar um Estado de Direito Democrático. De acordo com o relato do pai e das mães dos educandos entrevistados, nos municípios de Iguaí, Tremedal, e Jequié, localizados no estado da Bahia, todos anseiam por uma Educação do Campo que seja igual para todas as comunidades, posto que os povos campesinos vêm sofrendo com o fechamento de escolas, devido à falta de políticas públicas para o campo. No entanto, em meio a essas dificuldades, solidarizamo-nos com o espírito de luta desses sujeitos por acreditar na escola do campo e no campo, bem como na superação das desigualdades sociais no país de um modo geral e no campo de maneira específica. Nessa perspectiva, o estudo sobre a temática fechamento de escolas do campo propõe subsidiar outras pesquisas, como também denunciar a realidade que, por vezes, apresenta-se de forma aparente, sendo necessário que a essência do fenômeno seja revelada por meio da *práxis* emancipatória, levando os sujeitos a participar ativamente dos projetos desenvolvidos para o campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Edusp,2007.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas avaliativas e accountability em educação:** Subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo, Lisboa, n. 9, pp. 57-69, maio/ago. 2009.

ALBUEQUEQUE, Luiz F**. Fechamentos de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST.** 2011. Disponível em :< http://bit.ly/2DyIMG2>. Acesso em out.2015.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Direito Constitucional:** Princípio da Isonomia e a Constatação da Discriminação Positiva. São Paulo: Saraiva, 2006.

ARROYO, M. Que Educação Básica para os povos do Campo? *In:* **Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária**. Textos de Estudos. Boletim da Educação n. 11MST/ ITERRA. RS, 2006.

ARROYO, Miguel, J. Operários e Educadores: que rumos tomará a educação? **Educação Sociedade**, São Paulo.1980.

BAHIA. Médio Sudoeste da Bahia. **Divisão Territorial da Bahia.** http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/08_medio_sudoeste_Bahia.pdf. Acesso em: 06/02/2019.

BEISIEGEL, Celso de Rui**. Política e Educação Popular,** 4ª edição. Editora Ática. Brasília. 2008.

BENJAMIM, César. Um projeto popular para o Brasil. *In:* BEJAMIM, César; CALDART, Roseli. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília/DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BLOG DO RODRIGO FERRAZ. **Taberna da História:** Os primeiros Ferraz de Tremedal. Página do Blog do Rodrigo Ferraz, 2016. Disponível em: http://www.blogdorodrigoferraz.com.br/2016/04/11/taberna-da-historia-os-primeiros-ferraz-de-. Acesso em: jun. de 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Editora Brasiliense, p. 51-81. 1984.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão — SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: SECADI, 2002.

BRASIL. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil (DE 16 DE JULHO DE 1934)** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial. 1988.

BRASIL. **Decreto 7.352.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — Pronera. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011.

BRASIL**. Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL**. Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2016.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Ministerial nº 955, de 21 de julho de 1994.** Tem por objetivo amenizar o problema do acesso dos alunos a escolas. Plano Nacional de Transporte Escolar-nota técnica. 2011. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/documentosepesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/107592.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 12.960 altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e

da educação profissional e tecnológica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Diretrizes complementares da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do CampoDespacho do Ministro em 12/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 13/3/2002, Seção 1, p. 11, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília. 1995b. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-6074-de-22-de-maio-de-1991. Acesso em: 14/06/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: jun. de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução/CEB CNE nº 2, de 28 de abril de 2008** (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação de Estado no meio rural. *In:* TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. *In:* SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo:** Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de janeiro, Vozes, 2000.

CARMO, Eraldo Souza Do. **A nucleação das Escolas do Campo no Município de Curralinho — Arquipélago do Marajó:** limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. Universidade Federal do Pará, 2016.

CARVALHO, H.M. **Campesinato e a democratização da Renda e da Riqueza no Campo.** Curitiba. 2005.

CASSIN, Marcos; NALLI, Laura. Assentamento Mário Lago: espaço de formação política, qualificação técnica e educação escolar. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 16, n. 68, p. 358-370, 2017.

CHAKHNAZÁROV, G. e KRÁSSINE, Lú. **Fundamentos do materialismo dialético.** Venda Nova: Novo Curso Editores,1985.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. *In:* Critica y Emancipación: **Revista latino-americana de Ciências Sociales,** Ano 1, n. 8, (junho 2008), Buenos Ayres, 2008. Disponível em:

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. Categorias da dialética. São Paulo: editora Alfa e Ômega. 2004.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** categorias e leis da dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, Série 1, vol., 02, 1982.

CPT, COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **2016, ano do golpe e do aumento da violência no campo.** Página virtual do CPT, 2017. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3768-2016-anodo-golpe-e-do-aumento-da-violencia-no-campo. Acesso em: jun. de 2020.

CUNHA, Célio *et al.* **O Método dialético da Pesquisa em Educação**, Universidade de Brasília. Autores Associados. 2014.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo. Cortez. 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Como Desafio na Ordem Jurídica. *In:* LOPES, Eliane Martha Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAMASCENO, Maria: BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa.** vol. 30, nº 1. São Paulo: FAE/ USP, jan.,abr., 2004,pp.73-90.

DAMASSENO, M. N; Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e pespequitivas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, 2004.

DOS SANTOS, Vanessa Costa; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DWORKIN, Ronald. **O império do Direito.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EFA/UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **A Pedagogia da Alternância**, 2005. Disponível em: http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp. 2005. Acesso em: jun. de 2020.

EGVAGUANZA (diritro constitucionale), artigo da Enciclopedia deI Diritto, cil.; CASTANHEIRA NEVES, nota 21; FASSÕ, Guido, nota 14; CHÂTELET, François. **HislOria da FilosoflO**, Vol. I. De Platão a São Tomás de Aquino. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Bomtempo, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernàndez. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas Públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Educativas**, v. 17, n. 8, abr. 2009.

Estatuto da Criança e Adolescente Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

EVANGELISTA, José Carlos Sena, Núbia Batista. Da Pedagogia do oprimido à pedagogia da autonomia: a vida e obra de Paulo Freire. **In:** OLIVEIRA, Maria Neusa de (org.). **As políticas Educacionais no Contexto da Globalização.** Ilhéus: Editus,1999.

FAGUNDES, J.; MARTINI, A. C. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, pp. 99-1.118, 2003.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura Popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro, ed. Graal,1983.

FEEC. **Fórum Estadual da Educação do Campo**. Estado da Bahia. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In:* KOLLING Edgar J.Paulo Ricardo Cerioli. **Por uma educação básica do campo:** Educação do campo e PolíticasPúblicas. V.4. Brasília, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In:* JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

FERREIRA, Manoel Gonsalves Filho. **Direitos humanos Fundamentais**, Saraiva, 2009.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & Sociedade, Campinas: **CEDES,** v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONEC. **Em defesa do PRONERA e do direito à educação do campo.** Página virtual do Movimento Sem Terra (MST), 2020. Disponível em: https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denunciaextincao-do-pronera/. Acesso em: 30/jun/2020.

FORTES, Ronaldo Vielmi. György Lukács e a inflexão da ontologia. Verinotio– **Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 13, p. 11-11, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2ª ed. São Paulo:Cortez,1995

FREITAS, I, I. de. **A questão (da reforma agrária) e a política de desenvolvimento territorial rural no Sul da Bahia**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2009.

FREITAS, L. C. **Reforma Empresarial.** Nova direita, velhas ideias,1ª edição. Expressão popular - São Paulo-2018.

FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Seminário de Educação Brasileira**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luís Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 119, p., abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In:* GENTILLI, P. (org). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes,1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisaeducacional. *In:* **Metodologia da pesquisa educacional.** FAZENDA, Ivani (Org.). 7. ed. –São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

GHELLERE, F. C**. A educação do campo na legislação brasileira:** disputas polarizadas em defesa de interesses. http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15298&revista_caderno=9#_ftnref11-2016. Acesso em: mai. de 2021.

GORGEN, S. A**. Os novos desafios da Agricultura Camponesa**. Porto Alegre: s.e., 2004

GRAMSCI, Antonio**. A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

Graziano da Silva. J. **A Modernização Dolorosa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil**. Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização:** uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped. Série Estado do Conhecimento, nº 8. 2002.

HADDAD, Sérgio (Orgs.) **Banco Mundial, OMC, E FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Belém: Geperuaz, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. **Simpósio da ANPAE**, 2011b. Disponível em: http://www. anpae. org. br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes Relatos/0481. pdf. Acesso em, v. 25, 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. Nucleação e Transporte Escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense. **Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Porto de Galinhas – PE, 2012.

HELENE, A. F.; RIBEIRO, P. L. Brazilian scientific production, financial support, established investigators and doctoral graduates**. Scientometrics**, v.89, n.1, p.677-686, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades IBGE**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jequie/panorama. Acesso em: 06/02/2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasil. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 22 de out. 2017.

IGUAÍ. **Referencial Curricular Municipal de Iguaí-Ba 2020**. Acesso em: 06/02/2019.

JEQUIÉ. **Caderno 1 Diário Oficial do Município 002.** Ano V - Edição nº 00851, 2019. Disponível em: www.pmjequie.ba.ipmbrasil.org.br. Acesso em: 7 mai. 2020.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma educação Básica do campo (memória)**. Vol.1. Brasília. Articulação nacional Por uma Educação do Campo. 1999.

KONDER, L. A. **A questão da ideologia**, São Paulo: Companhgia das letras, 2002.

KOZIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.), **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. (Coleção Estudos Culturais em Educação).10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEFEBVRE, H. **Logica formal dialética**. 5ª ed. Rio de janeiro: Civilização brasileira,1991.

LEITE, Sergio Celami. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortg. 1999.

LENIN, Vladimir Il′ich; ENGELS, Friedrich. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo.** Global Editora: (s.d.). 1982.

LOMBARDI, José Claudinei *et al*. **Marxismo e Educação, Debates contemporâneo**, 2ª edição, Campinas-São Paulo. 2008,

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György e a inflexão da ontologia: Ser, objetividade e história no pensamento de Karl Marx. *In:* **Revista Verinotio.** — n. 13, Ano VII, abr/2011b, ISSN - 061X. 1981.

MARINHO, Ernandes Reis. Um olhar sobre a educação rural brasileira. Brasilia: Distrito Federal: Editora Universa, 2008.

MARTINS, F. J. A pesquisa Qualitativa. *In:* FAZENDA. Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. O capital. **Crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

MARX, K. **O capital**. V1ed >são Paulo: Nova Cultural,1 998.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. 1ª ed. Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Vol. I, Tomo 2 (Col. Os Economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In:* **IX Anped Sul. Anais do Seminário de pesquisa e educação da região Sul.** 2012.

MASSON, G.: MAINARDES, J. Las contrtrbuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educacionais. *In:* TELLO, C.G.(Org.). **Epistemologias de la política educativa.** Campinas: Mercado de Letraas. 2013.

MAZUR, Ivania Piva. **O Processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'oeste/PR:** O Caso Da Escola Estadual De Lageado Bonito E Do Colégio Estadual Do Campo Carlos Gomes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 205f. 2016.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para além do Capital**, 2ª edição, Editora Bom tempo, São Paulo. 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia.** Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1ed. 5 remir. São Paulo: Bomtempo, 2014.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (Org.) FERREIRA. Deslandes. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria, método e Criatividade**. 25 ed. Revista e atualizada, Petrópolis RJ. Editoras Vozes, 2007.

MOLINA, C, M. JESUS, M, S, A, J, de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo — Política Pública — Educação. *In:* SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos santos de (org.). **Memória e História do PRONERA:** Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, Mônica C. FREITAS, Helena C. A Avanços e desafios na construção da educação do Campo. **Em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2483/2440&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&d=8553426002594411 4&ei=E6ksX_eBDcKwmAH6vamoDA&scisig=AAGBfm3KnBhP4a8JBkxitxc4B8WGnZKxSw. Acesso em: 10 jun. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In:* CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MONTI, 2011.Manuela.2009. Possibilidades de resistência na pseudo- formação. **Texto apresentado no XV Encontro Nacional da Assoc. da Psicologia Social**. Disponível em: https://goo.gl/RD5fQd. Acesso em: 5 de dez. 2020.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional:** Princípio da Igualdade e a Extinção de Discriminações Absurdas. São Paulo: Atlas, 2011.

MOURA, Terciana Vidal. **A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação**. Tese(Doutorado) Universidade do Minho Instituto de Educação,2018.

MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio José Souza dos. A pedagogia das Classes Multisseriadas. Debates em Educação-ISSN2175-6600Maceió, bol.4,nº 7, jan./jul.2012.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Fechar escola é crime! 2011.** Disponível em: http://www.mst.org.br/2011/05/31 fechar-escola-e-crime.html. Acesso em: 06/02/2019.

MUNARIM, Antônio. LOCKS. Geraldo Augusto. Educação do Campo Contexto e Desafios desta política pública. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa,15(1),77-89,

p, 83-95. 2012. Disponível em http://www.uepg.br olhardoprofessor. Acesso em 23/03/2017.

MUNIZ, C, L, M, de DINIZ, D, C. COUTINHO, A, F. As dimensões instituintes da educação popular PRONERA e a educação de Jovens e Adultos. *In:* SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos santos de (org.). **Memória e História do PRONERA:** Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MUNÕZ, V. Do Direito à Justiça. *In:* HADDAD, S.A e GRACIANOP, M. (org.). **A Educação entre Direitos Humanos.** Campinas, SP: Autores associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In:* **Serviço social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFEES/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Ariane Martins. **Contradições entre o campo e a cidade no Triângulo Mineiro:** uma reflexão sobre o fechamento das escolas no campo. Orientador: Julio Cesar de Lima Ramires. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2019.

NOGUEIRA, Ariane Martins. **Contradições entre o campo e a cidade no triângulo mineiro:** uma reflexão sobre o fechamento das escolas no campo (MG). Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia Instituto de Geografia, 2019.

NUNES, Cláudio Pinto, SANTOS, Arlete Ramos dos. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro** - Salvador: DUFBA, 2020.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos. Educação barbárie e Semiformação: apostes da teoria crítica e do pensamento adorniano para análise da prática educativa. **Arquivo Brasileiro de Educação,** v. 3, n. 6, p. 19-33, 2015. Disponível em:<https//goo.gl/2y7bgx>.Acesso em 12 jan. 2017.

PAVANI, G. A; ANDREIS, A. M. **O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo**. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo. 13p.

PEREIRA, F. Dulcinéia de Fátima. PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**, online, Campinas, n 40, p.72-49, dez, 2010. Disponível

em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf. Acesso em: mai. de 2021.

PIRES, Marília Freitas C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface** — Comunicação, Saúde, Educação; v.1, n.1, p. 87-94. 1997.

PISTRAK, E. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

QEDU. **Use Dados e Transforme a Educação**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em 02 de dezembro de 2019.

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE IGUAÍ – BA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. Homologado pelo CME/ Resolução no 04/2020

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE TREMEDAL – BA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. Homologado pelo CME/ Resolução no 04/2020.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves et al. A educação do campo em tempos de privatização e golpe. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2018.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação,** 1ª edição, Editora Expressão Popular - São Paulo. 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação:** Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Ádma Hermenegildo. **Da garantia do direito à educação ao fechamento das escolas do campo:** uma negligência com os povos do campo no semiárido brasileiro. Universidade do Estado da Bahia, 2020.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva, et al. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/ 2017nahead/2175-6236-edreal-57687.pdf. Acesso em: 26/08/2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9ed.. Petropólis: Vozes, 2012.

SANDRI, S. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro:** em disputa a formação dos jovens e a gestão da Escola Pública. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Educação e Contextos Diversos:** Implicações Políticas e Pedagógicas- Judial: Paco Editora, 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Políticas Educacionais, Trabalho Docente e Diversidade,** Gramma, Rio de Janeiro. 2017.

SANTOS, Arlete Ramos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica do campo**, Paco editora, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos. **Educação e Movimentos Sociais**, volume 4, Editora Paco - São Paulo. 2019a.

SANTOS, Arlete Ramos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação**, Paco editorial- São Paulo. 2014.

SANTOS, Arlete Ramos. **Políticas Educacionais no Cenário Brasileiro,** 1ª edição, Editora Appris. Curitiba. 2019b.

SANTOS, Arlete Santos *et al.* **Políticas Educacionais, Trabalho Docente e Diversidade:** Um diálogo necessário, editora: Gramma, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma Educação do Campo**, Brasília, Incra MDA, 2008.

SANTOS, E. M. N. dos; DAMASCENO, A. **Planejando a educação municipal:** planejando a experiência do PAR no Pará. 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0174.pdf

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço.** Técnica e Tempo. Razão e emoção. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Stella Rodrigues. RODRIGUES, Rosana, Mara Chaves. Educação do Campo e escola ativa: Tem tons de disputa e desencontros. *In:* NASCIMENTO, Antônio Dias , 192 RODRIGUES, Rosana Mara C. SODRÉ, Maria Dorath (org). **Educação do Campo e contemporaneidade.** Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, Valéria Prazeres. **A distorção idade-série nas escolas do campo:** um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Nazaré-Ba Ilhéus – Bahia. 2019.

SANTOS, Vanessa Costa dos. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - Ba.** Orientador (a): Drª. Fátima Moraes Garcia. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

SANTOS, Vanessa Costa. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista — Ba**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2019,

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórica Crítica:** Primeiras Aproximações, 2. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. 1991.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação, significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas. Autores Associados. 2014.

SAVIANI. Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007b.

SEI — Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Dinâmica sócio demográfica da Bahia:** 1980-2000. Série Estudos e Pesquisas, nº 60, Salvador, SEI, 2003.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr. 2016.

SILVA, Edilma José. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União Dos Palmares/AL (2005-2015).** Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Sergipe. 148f. 2016.

SILVA, F. J. da C.; CARVALHO, M. E. P. de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: Uma Introdução. *In:* **18º encontro da rede feminista norte e nordeste de estudos e pesquisa sobre a mulher e relações de gênero – REDOR**, 2014, Recife. Anais eletrônicos do 18º REDOR. Recife: UFRPE, 2014. Disponível em: http://paradoxzero.com/zero/redor/wp-content/uploads/2015/04/2192-4531-1-PB.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF; Alvana Maria. In: BOF, Alvana Maria (Org.); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno *et al.* **A educação no Brasil rural**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/ portal/download/430>. Acesso em: 7 mai. 2020.

SILVA, Luciene Rocha. **A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. Dissertação de Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica. Universidade Estadual de Santa Cruz. 227f. Ilhéus, BA: UESC, 2017.

SILVA, Vagner. **A rede de Vitória da Conquista e o território de identidade sudoeste baiano:** uma análise do fluxo comercial entre as lojas atacadistas e os comerciantes varejistas regionais. Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia – UESB. Programa de pós-graduação em geografia – PPGeo, 2019

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TERRA DE DIREITOS. **Sistematização dos dados**: Paulo Alentejano. Info 39 Memorando nº 16735/2019/DFQ/DF/SEDE/INCRA, 2019.

THIOLLENT BVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética,** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1991.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Cortez, São Paulo, 2011.

TREMEDAL. **Lei Orgânica Municipal**, criado em 24 de agosto de 2011.

TRINADE, V.; FAZENDA, I.(org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Drabde:UFMG, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

APÊNDICES

Apêndice 1 — ROTEIRO PARA A ENTREVISTA AO SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO

1-Identificação
2- Tempo de atuação no cargo
3. Como você vê o fechamento das escolas no campo?
4. Qual era a importância da escola para a comunidade?
5. Acontecia algum evento na escola? Quais? Onde ocorrem atualmente?
4. Você sabe por que tem fechado escolas no campo?
6. Você vê algum impacto ou consequência com o fechamento de escolas no campo para a comunidade?
8. Quando uma escola da comunidade é extinta, para onde as crianças são levadas?
9. Há disponibilidade de ônibus para a locomoção dessas crianças?
10. Há algum tipo de acompanhamento por parte da secretaria a esses alunos que são transferidos para estudar em outras localidades?
11. Se há acompanhamento por parte da secretaria, qual o sentimento dessas crianças e dos adolescentes ao adentrarem em uma nova realidade/nova escola?
12. Há alguma mudança no comportamento, ou desempenho escolar dessas crianças e dos adolescentes quando transferidas para estudarem em outras escolas? Se sim, quais?
13. A comunidade pode impedir no fechamento de escolas do campo? Como?
14. Vocês tentaram de alguma forma se mobilizar para reabrir a escola?
15. Como a secretaria avalia essa medida? Positiva? Negativa? Por quê?
16. Após o fechamento dessas escolas, os espaços em que funcionavam são destinados a outras atividades?
17. O que justifica para o poder público o fechamento de uma escola do campo?
19. Essa ação não compromete o direito à Educação?
O direito à escola próximo da residência definido no artigo 53, inciso V, do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, que garante no inciso— V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência‖. E do acréscimo feito pela lei nº 11.700/2008 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que acrescenta a determinação a partir de janeiro de 2009, para o ensino infantil e fundamental de que toda criança, a partir dos 4 anos, terá direito a uma vaga em escola pública perto de sua casa.

Apêndice 2 — ROTEIRO PARA A ENTREVISTA AOS PAIS

1. Qual era a importância da escola para a comunidade?
2. Acontecia algum evento na escola? Quais? Onde ocorrem atualmente?
3. Como você sentiu com a escola fechada? Piorou?
4. Você conhece o argumento porque fechou a escola no campo?
5. Você vê algum impacto ou consequência para seu filho e a comunidade com o fechamento de escolas do campo?
6.Há alguma mudança no comportamento, ou desempenho escolar dessas crianças e dos adolescentes quando transferidas para estudarem em outras escolas? Se sim, quais?
7. Há possibilidade de mais fechamento de alguma escola de sua comunidade? Como? Porque?
8. Sua comunidade lutaria contra o fechamento das escolas no campo? Como?
9. Quais mudanças que ocorreram depois do fechamento da escola?
10. Vocês tentaram de alguma forma se mobilizar para reabrir a escola?

Apêndice 3 — ROTEIRO PARA A ENTREVISTA AO MEMBRO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1-Identificação

2- Tempo de atuação no cargo

3- Você poderia relatar um pouco sobre as questões referentes às escolas no campo durante sua atuação como membro do Conselho Municipal de Educação:

4- Sobre o processo de fechamento de escolas no campo, os motivos fundamentais:

5- Sobre os critérios utilizados para o processo de fechamentos das escolas do campo;

6-Sobre o acompanhamento por parte da secretaria, qual o sentimento dessas crianças e dos adolescentes ao adentrarem em uma nova realidade/nova escola;

7- Sobre o diálogo com as comunidades, a reação destas, os acordos, as resistências...;

8. Sobre a tentativa de o Conselho Municipal de Educação mobilizar para reabrir a escola;

10- Sua consideração sobre o processo de fechamento de escolas municipais na cidade em que atua como membro do conselho;

11- Fale sobre o futuro das escolas do campo.

Apêndice 4 — Notas IDEB Campo/Cidade Sudoeste Baiano

NOTAS IDEB - Território de Identidade do SUDOESTE BAIANO												
	Cidade	**Anagé**	**Barra Do Choça**	**Belo Campo**	**Bom Jesus Da Serra**	**Cândido Sales**	**Condeúba**	**Encruzilhada**	**Planalto**	**Poções**	**Tremedal**	**Vitória Da Conquista**
	HABITANTES	25516	34788	16021	19113	27918	16898	23766	24481	44701	17029	306866
2007	Anos Iniciais	3,1	2,5	3,1	3,2	3,5	4,5	2,8	3	3,8	2,8	3,8
	Anos Finais	2,8	2,6	3	2,8	2,8	3,9	3,6	2,6	2,7	2,9	3,1
	Média	2,95	2,55	3,05	3	3,15	4,2	3,2	2,8	3,25	2,85	3,45
2009	Anos Iniciais	3,3	2,5	3	3,2	4,1	4,8	3,7	3,4	3,9	0	2,9
	Anos Finais	2,7	2,6	3	2,9	3,1	4,2	2,6	2,9	2,7	2,7	2,5
	Média	3	2,55	3	3,05	3,6	4,5	3,15	3,15	3,3	1,35	2,7
2011	Anos Iniciais	3,7	3,4	3,9	3,5	4,8	4,7	3,8	3,6	4	4,1	3,5
	Anos Finais	3	2,5	3,2	2,6	0	3,8	2,8	3,3	3,1	3	3,1
	Média	3,35	2,95	3,55	3,05	4,8	4,25	3,3	3,45	3,55	3,55	3,3
2013	Anos Iniciais	3,9	3,7	3,8	3,8	4,4	5,4	3,9	3,6	4	4,3	3,9
	Anos Finais	3	2,9	3,2	3	0	4,2	3,5	3,3	3	2,8	3,3
	Média	3,45	3,3	3,5	3,4	4,4	4,8	3,7	3,45	3,5	3,55	3,6
2015	Anos Iniciais	3,9	4	4,1	3,8	4,2	5,9	4,1	4,3	4,4	4,5	4,1
	Anos Finais	3,4	2,7	3,4	3,7	3,6	4,2	3,6	3,5	3,6	2,8	3,6

NOTAS IDEB - Território de Identidade do SUDOESTE BAIANO												
	Cidade	**Anagé**	**Barra Do Choça**	**Belo Campo**	**Bom Jesus Da Serra**	**Cândido Sales**	**Condeúba**	**Encruzilhada**	**Planalto**	**Poções**	**Tremedal**	**Vitória Da Conquista**
	Média	3,65	3,35	3,75	3,75	3,9	5,05	3,85	3,9	4	3,65	3,85
2017	Anos Iniciais	4,6	4,1	4,9	4,7	4,3	6,1	4,5	4,8	4,7	4,7	4,7
	Anos Finais	3,2	3,6	3,6	3,4	3,2	4,3	3,3	3,5	3,7	3,7	3,6
	Média	3,9	3,85	4,25	4,05	3,75	5,2	3,9	4,15	4,2	4,2	4,15

Fonte elaborada pela autora com dados do INEP (2017).

Apêndice 5 — Notas IDEB Campo/Cidade Médio Sudoeste

Notas IDEB- Campo/Cidade

NOTAS IDEB - Território de Identidade do MÉDIO SUDOESTE da Bahia									
	CIDADE	**IBICUÍ**	**IGUAÍ**	**ITAMBÉ**	**ITAPETINGA**	**ITARANTIM**	**ITORORÓ**	**MACARANI**	**NOVA CANÃA**
	HABITANTES	15785	25705	23089	68273	18539	19914	17093	16713
2007	Anos Iniciais	3,4	2,7	2,9	3	2,7	2,5	3,1	2,5
	Anos Finais	2,4	2,9	2,2	2,8	2,4	2,1	3	2,6
	Média	2,9	2,8	2,55	2,9	2,55	2,3	3,05	2,55
2009	Anos Iniciais	3	3,3	3,3	3,4	3,7	2,9	4,9	3,2
	Anos Finais	3,4	3,2	2,1	2,9	2,2	2,6	3,7	3
	Média	3,2	3,25	2,7	3,15	2,95	2,75	4,3	3,1
2011	Anos Iniciais	4,2	4,3	3,6	4,3	4	3,7	5,3	3,7
	Anos Finais	3,3	3,1	2,3	3,4	2,4	2,8	3,9	3,1
	Média	3,75	3,7	2,95	3,85	3,2	3,25	4,6	3,4
2013	Anos Iniciais	3,7	4,3	2,6	4,4	4,3	3,9	5	3,5
	Anos Finais	3	3,5	2,9	3,5	1,9	2,4	4	2,8
	Média	3,35	3,9	2,75	3,95	3,1	3,15	4,5	3,15
2015	Anos Iniciais	4,3	4,3	3,3	4,3	4,9	3,8	5,1	3,8
	Anos Finais	3,5	4	3,3	3,7	2,5	3	2,7	0
	Média	3,9	4,15	3,3	4	3,7	3,4	3,9	3,8
2017	Anos Iniciais	4,9	4,2	3,6	4,5	4,5	4,3	5,1	3,8
	Anos Finais	3,9	3,3	2,8	3,6	2,6	3,1	3,3	3
	Média	4,4	3,75	3,2	4,05	3,55	3,7	4,2	3,4
2019	Anos Iniciais								
	Anos Finais								
	Média								

Fonte elaborada pela autora com dados do INEP (2017).

Apêndice 5 — Notas IDEB Campo/Cidade Médio Rio de Contas-Ba

Notas IDEB- Campo/Cidade

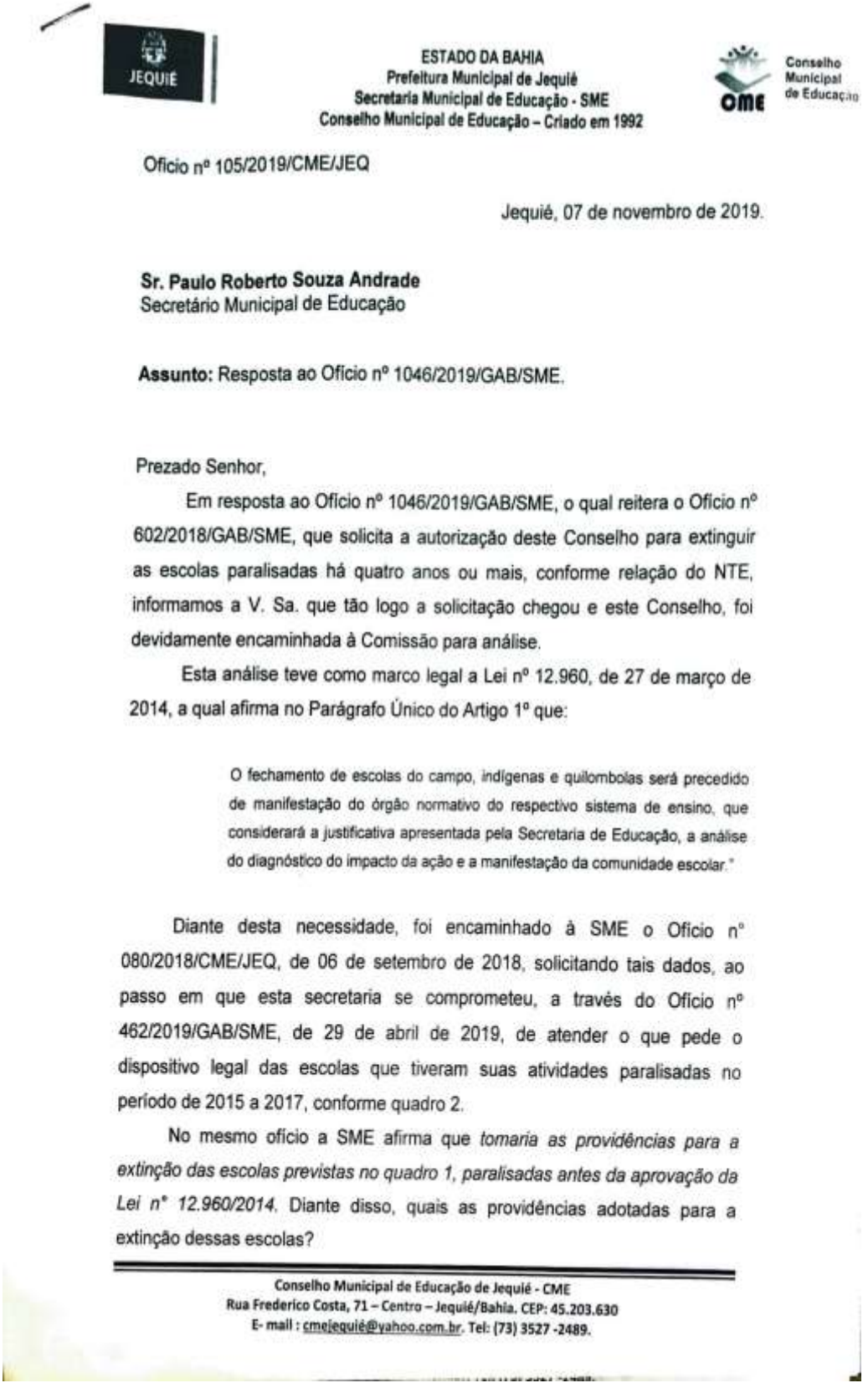
Notas IDEB - Território de Identidade do Médio Rio de Contas-Ba							
	CIDADE	**BOA NOVA**	**IBIRATAIA**	**IPIAU**	**ITAGIBÁ**	**JEQUIÉ**	**UBATÃ**
	HABITANTES	15411	18943	44390	15193	151895	25004
2007	Anos Iniciais	3,2	2,3	3,2	3,6	3	0,9
	Anos Finais	2,7	2,1	2,5	3	2,6	2,1
	Média	2,95	2,2	2,85	3,3	2,8	1,5
2009	Anos Iniciais	3,9	3,2	3,3	3,8	3,1	2,5
	Anos Finais	3,1	1,9	2,7	3,2	2,6	2
	Média	3,5	2,55	3	3,5	2,85	2,25
2011	Anos Iniciais	4	3,2	3,8	4,3	3,5	3,5
	Anos Finais	3	2,6	2,7	3,7	2,7	2,6
	Média	3,5	2,9	3,25	4	3,1	3,05
2013	Anos Iniciais	4,3	3,5	4,3	4,5	3,2	3,1
	Anos Finais	3	2,9	2,8	3,3	2,8	2,5
	Média	3,65	3,2	3,55	3,9	3	2,8
2015	Anos Iniciais	4,5	3,9	4,7	4,8	3,8	4
	Anos Finais	3	2,8	3,7	4,2	3,2	2,7
	Média	3,75	3,35	4,2	4,5	3,5	3,35

Notas IDEB - Território de Identidade do Médio Rio de Contas-Ba							
	CIDADE	**BOA NOVA**	**IBIRATAIA**	**IPIAU**	**ITAGIBÁ**	**JEQUIÉ**	**UBATÃ**
2017	Anos Iniciais	4,6	4,2	4,4	4,9	4,4	4
	Anos Finais	3,6	2,6	3,5	4,3	3,4	2,9
	Média	4,1	3,4	3,95	4,6	3,9	3,45

Fonte elaborada pela autora com dados do INEP (2017).

ANEXOS

Anexo I — Ofício sobre fechamento de escola do campo em Jequié



ESTADO DA BAHIA
Prefeitura Municipal de Jequié
Secretaria Municipal de Educação - SME
Conselho Municipal de Educação – Criado em 1992

Conselho Municipal de Educação

Ofício nº 105/2019/CME/JEQ

Jequié, 07 de novembro de 2019.

Sr. Paulo Roberto Souza Andrade
Secretário Municipal de Educação

Assunto: Resposta ao Ofício nº 1046/2019/GAB/SME.

Prezado Senhor,

Em resposta ao Ofício nº 1046/2019/GAB/SME, o qual reitera o Ofício nº 602/2018/GAB/SME, que solicita a autorização deste Conselho para extinguir as escolas paralisadas há quatro anos ou mais, conforme relação do NTE, informamos a V. Sa. que tão logo a solicitação chegou e este Conselho, foi devidamente encaminhada à Comissão para análise.

Esta análise teve como marco legal a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, a qual afirma no Parágrafo Único do Artigo 1º que:

> O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar."

Diante desta necessidade, foi encaminhado à SME o Ofício nº 080/2018/CME/JEQ, de 06 de setembro de 2018, solicitando tais dados, ao passo em que esta secretaria se comprometeu, a través do Ofício nº 462/2019/GAB/SME, de 29 de abril de 2019, de atender o que pede o dispositivo legal das escolas que tiveram suas atividades paralisadas no período de 2015 a 2017, conforme quadro 2.

No mesmo ofício a SME afirma que *tomaria as providências para a extinção das escolas previstas no quadro 1, paralisadas antes da aprovação da Lei nº 12.960/2014*. Diante disso, quais as providências adotadas para a extinção dessas escolas?

Conselho Municipal de Educação de Jequié - CME
Rua Frederico Costa, 71 – Centro – Jequié/Bahia. CEP: 45.203.630
E- mail : cmejequié@yahoo.com.br. Tel: (73) 3527 -2489.

ESTADO DA BAHIA
Prefeitura Municipal de Jequié
Secretaria Municipal de Educação - SME
Conselho Municipal de Educação – Criado em 1992

Conselho Municipal de Educação

Oficio CME/JEQ. nº 080/2018

Jequié, 06 de setembro de 2018

Sra. Maria das Graças Silva Bispo
Secretária Municipal de Educação

Assunto: Oficio nº 602/2018/GAB/SME, de 17 de julho de 2018.

Prezada Secretária,

Recebemos o Oficio nº 602/2018/GAB/SME, de 17de julho de 2018, solicitando a autorização desse Conselho para extinguir as escolas paralisadas há quatro anos ou mais, conforme uma relação disponibilizada pelo NTE.

Para procedermos o atendimento a esta solicitação conforme disposto na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, necessitamos que a SME apresente uma justificativa, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Atenciosamente,

Elaine Novaes Teixeira
Presidenta CME/JEQ.
Biênio 2016-2018

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 602/2018/GAB/SME

Jequié, 17 de julho de 2018

Sra. ELAINE NOVAES TEXEIRA
Presidenta do CME/JEQ

ASSUNTO: Extinção das escolas paralisadas

Prezada,

Cumprimentamos V. Sa., ao tempo que, solicitamos a autorização desse Conselho para extinguir as escolas paralisadas há quatro anos ou mais, conforme relação disponibilizada pelo NTE.
Certos de contarmos como vossa colaboração.

Atenciosamente,

MARIA DAS GRAÇAS SILVA BISPO
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº19.022 em 06 de abril de 2018

Recebido 18.07.2018

RELAÇÃO DE ESCOLAS PARALISADAS PARA CRIAR ATO DE EXTINÇÃO

00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228247	ESCOLA MUNICIPAL	HUMAITA		2007	10 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228263	ESCOLA MUNICIPAL	JOSE BOTELHO DE ALMEIDA		2007	10 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228484	ESCOLA MUNICIPAL	JOSIAS NOVAIS AGUIAR		2007	10 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228832	ESCOLA MUNICIPAL	ANTONIO EMIDIO DOS SANTOS		2007	10 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228859	ESCOLA MUNICIPAL	FIRMINO DOS SANTOS		2007	10 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29229642	ESCOLA VITEZINDO	DE OLIVEIRA MELO		2007	10 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29229804	ESCOLA MUNICIPAL	SAO JOAO		2007	10 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29390206	ESCOLA MUNICIPAL	MASSARANDUBA		2007	10 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228107	ESCOLA MUNICIPAL	JOAO BORGES		2008	9 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29229642	ESCOLA MUNICIPAL	VITEZINDO DE OLIVEIRA MELO		2008	9 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228042	ESCOLA MUNICIPAL	ALFREDO JOSE DOS SANTOS		2011	6 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228921	ESCOLA MUNICIPAL	SAO LUIZ		2011	6 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29229634	ESCOLA MUNICIPAL	JOSE XAVIER DE SOUZA		2012	5 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29228557	ESCOLA MUNICIPAL	POMPILIO PINHEIRO		2013	4 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29371627	ESCOLA MUN	ADEMILTON NOVAES DE ALMEIDA		2013	4 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29371724	ESCOLA MUNICIPAL	DEUS DARA		2013	4 anos
00013	JEQUIE	MUNICIPAL	29229650	ESCOLA MUNICIPAL	FRANCISCO RIBEIRO NOVAES		2014	3 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29226546	ESCOLA MUNICIPAL	ENCONTRO DAS AGUAS		2015	2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228042	ESCOLA MUNICIPAL	ALFREDO JOSE DOS SANTOS		2015	2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228107	ESCOLA MUNICIPAL	JOAO BORGES		2015	2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228247	ESCOLA MUNICIPAL	HUMAITA		2015	2 anos

00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228263	ESCOLA MUNICIPAL JOSE BOTELHO DE ALMEIDA	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228417	ESCOLA MUNICIPAL SANTA CRUZ	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228484	ESCOLA MUNICIPAL JOSIAS NOVAIS AGUIAR	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228557	ESCOLA MUNICIPAL POMPILIO PINHEIRO	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228786	ESCOLA MUNICIPAL JOAO EVANGELISTA-MARCELA	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228824	ESCOLA MUNICIPAL ADELAIDE SAMPAIO	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228832	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO EMIDIO DOS SANTOS	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228859	ESCOLA MUNICIPAL FIRMINO DOS SANTOS	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228875	ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONEGUNES	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228891	ESCOLA MUNICIPAL RIACHO DOS PIAUS	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29228921	ESCOLA MUNICIPAL SAO LUIZ	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29229634	ESCOLA MUNICIPAL JOSE XAVIER DE SOUZA	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29229642	ESCOLA MUNICIPAL VITEZINDO DE OLIVEIRA MELO	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29229650	ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO RIBEIRO NOVAES	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29229804	ESCOLA MUNICIPAL SAO JOAO	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29171627	ESCOLA MUN ADEMILTON NOVAES DE ALMEIDA	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29171724	ESCOLA MUNICIPAL DEUS DARA	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29390206	ESCOLA MUNICIPAL MASSARANDUBA	2015 2 anos
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29407974	ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTONIO DE PADUA	2015 2 anos
00022	JEQUIE	PRIVADA	29425565	ESCOLA IRMAS DO CARMO	2016 1 ano
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29229430	ESCOLA MUNICIPAL MINISTRO JARBAS PASSARINHO	2017 ao Censo
00022	JEQUIE	MUNICIPAL	29229820	ESCOLA MUNICIPAL JOSE SACERDOTE	

outubro 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Departamento Pedagógico
Divisão do Ensino Rural

Jequié
CIDADE DO PROGRESSO

Jequié, 14 de julho de 2015.

RELAÇÃO DAS ESCOLAS QUE FORAM DESATIVADAS 2013-2015

Nº	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO/motivo	ANO DE DESATIVAÇÃO
01	Escola Mun. Maria Conegunes	MARCELA	Sem matrícula, até o momento não sabemos se irá fechar	2015
02	Escola Mun. João Evangelista	MARCELA	Sem matrícula, até o momento não sabemos se irá fechar	2015
03	Escola Mun. Adelaide Sampaio	BERRA BODE	Numero insuficiente de alunos	2015
04	Escola Mun. Encontro das Águas	MUTUM	Sem matrícula, até o momento não sabemos se irá fechar	2015
05	Escola Mun. Violeta Mental (anexo)	Vale do Jequiezinho	Remanejamento de alunos	2015
	Escola Mun. Riacho dos Piaus	HUMAITÁ	Numero insuficiente de alunos	2015
06	Escola Mun. Santa Cruz	ATANAZIO	Numero insuficiente de alunos	2015
07	Escola Mun. Francisco Ribeiro	CASTANHÃO	Numero insuficiente de alunos	2014
08	Escola Mun. Ademilton Novaes		Numero insuficiente de alunos	2014
09	Escola Mun. Santo Antonio de Pádua	Riachão da Palmeira	Numero insuficiente de alunos	2014
10	Escola Mun. Deus Dará	DEUS DARÁ	Numero insuficiente de alunos	2013

Suzana Ribeiro Leal
Coordenadora técnica pedagógica das escolas nucleadas

Reunião Extraordinária do Conselho Municipal de Educação de Jequié - CME /2015
Local: Casa dos Conselhos de Educação
Data: 20 de março de 2015.

Pauta: 1- Expediente
1.1- Abertura dos trabalhos
1.2- Informes
1.3. Leitura das correspondências expedidas e recebidas.

2. Ordem do dia
2.1- Leitura e aprovação da ata
2.2- Discussão acerca do fechamento de algumas escolas do campo.
2.3- Nota publicada no blog do repórter Júnior Marcato
2.4- Críticas do Movimento Civil Organizado em relação à não convocação do quadro de reservas do último concurso público p/ o magistério municipal.

3. O que ocorrer

[illegible]
[illegible]
Edson Ruy Monteiro Teixeira
[illegible]
Edson Araújo Sepúlveda
Marcos Roberto Santos Moraes

19ª Reunião Ordinária do Conselho Municipal de Educação de Jequié - CME - 2015

Data: 30 de março de 2015

Local: Sala de Reuniões da Casa dos Conselhos de Educação

Pauta

1. Expediente
   1.1 - Abertura dos trabalhos pela presidente
   1.2 - Informes
   1.3 - Leitura das correspondências expedidas e recebidas

2. Ordem do dia
   2.1 - Leitura e aprovação das atas
   2.2 - Discussão acerca do fechamento de algumas escolas da zona rural
   2.3 - Situação dos estagiários nas escolas municipais de Jequié
   2.4 - Nova denúncia acerca do diretor do Centro Educacional Presidente Médici
   2.5 - Aprovação do Calendário de reuniões/2015
   2.6 - Discussão e encaminhamentos acerca das visitas realizadas em algumas escolas da rede municipal

3. O que ocorrer

Não houve a reunião por falta de quórum. Estavam presentes os seguintes conselheiros: Vitória Maria Brandão, Ângela Menezes da Silva, Gilson Ruy Monteira Teixeira e Jandaira Melo Souza.

28

1ª Reunião Ordinária do Conselho Municipal de
Educação de Jequié – CME / 2015 2ª Convocatória
Data: 09 de abril de 2015
Local: Sala de Reuniões da Casa dos Conselhos de
Educação

Pauta:
1. Expediente
1.1- Abertura dos trabalhos pela presidenta;
1.2- Informes;
1.3- Leitura das correspondências expedidas
e recebidas.
2. Ordem do dia:
2.1- Leitura e aprovação das atas;
2.2- Discussão acerca do fechamento de al-
gumas escolas da zona rural;
2.3- Situação dos estagiários nas escolas mu-
nicipais de Jequié;
2.4- [illegible] do
diretor do Centro Educ. Presidente Médici.
2.5- Aprovação do calendário/2015 de reuniões;
2.6- Discussão e encaminhamentos acerca das
visitas realizadas em algumas escolas da
rede municipal;
2.7- Reorganização do I Segmento da Matriz
Curricular do PROEPEJA.
3. O que ocorrer.

Janaina Melo Souza
Josinélia dos Santos Moreira
Aurea Maria Barros Simões
Edson Araujo Sepulveda
[illegible]
Angela [illegible] da Silva
[illegible]

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME
CASA DOS CONSELHOS COLEGIADOS DA EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – LEI DE CRIAÇÃO Nº 1.278/92
CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB – LEI DE CRIAÇÃO Nº Nº1.726 /2007

INTERESSADO/A:	UF
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	BAHIA
ASSUNTO: POSSÍVEL DESATIVAÇÃO DA **ESCOLA MUNICIPAL RIACHO DOS PIAUS** PELO REDUZIDO QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS	
RELATORES: MARCOS ROBERTO SANTOS NOVAES E VITÓRIA MARIA BRANDÃO	
PROCESSO CONJUNTO CME-JEQ/ CACS-FUNDEB-JEQ Nº: 001/2014	**RELATÓRIO DE VISITA Nº:** 001/2014

I- RELATÓRIO

Ao **CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JEQUIÉ**, é enviado pela **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO** o ofício nº 0154/2014 datado de 10/03/2014 com cópia para o **CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB** solicitando uma visita conjunta dos referidos conselhos à **ESCOLA MUNICIPAL RIACHO DO PIAUS** na região dos Piaus na zona rural de Florestal Distrito de Jequié-BA, para juntos, emitirem um parecer acerca da possibilidade ou não de desativação da referida escola uma vez que a mesma tem matriculado um quantitativo de alunos menor que o determinado pela Portaria de Matrícula Nº 060/2013 em seu Artigo 8º inciso VII que preconiza *"As classes multisseriadas do Ensino Rural, devem atender alunos a partir de 6 anos (Ciclo de Formação I e II) 1º ao 5º ano, tendo em classe no mínimo turmas com 10 alunos (nas escolas de difícil acesso) e 15 alunos (nas escolas de fácil acesso"*, emitida pelo Secretário Municipal de Educação. Informa ainda, que existe na região demanda suficiente para abertura de uma turma da EJA com um quantitativo de 17 alunos. Além disso faz alusão à existência de um aluno com necessidades educativas especiais compondo assim, o quantitativo de 7 alunos para uma turma multisseriada. Diante de tal fato, foi realizada uma visita à escola no dia 13/03/2014 em companhia do Sr. Ronaldo Trindade Chefe da Divisão Rural e a Profa. Suzana Leal Técnica Pedagógica da Divisão Rural da Secretaria Municipal de Educação de Jequié. Sendo assim, e baseada no que lhes compete, a Presidente do Conselho Municinal de Educação, juntamente com o Presidente do CACS-FUNDEB emite parecer opinativo *ad referendum* acerca do assunto relatado, o qual foi amplamente pautado em Leis que regem o nosso país e o nosso município quanto ao assunto tratado.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Constituição Federal do nosso País, promulgada em 5 de outubro de 1988, instituiu a educação como um direito público subjetivo e dever do Estado

> ***Art. 205.*** *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*

Como se pode perceber, a Lei preconiza a educação como um dever do Estado e também da família. Mas adiante, este mesmo documento estabelece os princípios pelos quais a educação oferecida deve ser pautada. *Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

E, no seu artigo 208 ela infere o dever o Estado em garantir o direito já preconizado no artigo 205:

> ***Art. 208.*** *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*
>
> *I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;*
>
> *II – (...)*
>
> *III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;*
>
> *IV - (...)*
>
> *V - (...)*
>
> *VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;*
>
> *VII -(...)*
>
> *§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.*
>
> *§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.*

Ressaltamos ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, preconiza a garantia destes direitos através dos seus artigos:

I - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º e Art. 3º

II -Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º.

E, no seu artigo 5º, ela infere:

> ***Art. 5º.*** *O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.*

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Mais adiante, em seu artigo 6º a Constituição Federal trata da responsabilidade da família em efetuar a matricula dos seus filhos menores;

> *Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.*

Pautamos-nos ainda, na organização da Educação Básica mediante texto do artigo 23 e 25.

> ***Art. 23º.*** *A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos,* ***grupos não-seriados,*** (grifo nosso) *com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*
>
> ***Art. 25º.*** *Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.*
>
> *Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.*

Observando ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à Educação do Campo, encontramos:

> *Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:*
>
> *I – (...)*
>
> *II -* ***organização escolar própria,*** (grifo nosso) *incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;*
>
> *III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

No que se refere à turma da EJA, analisamos à questão sob a luz do artigo 37, que salienta:

> *Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.*
>
> *§ 1º.(...)*
>
> *§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.*

Quando à educação especial, a Lei 9394/96 assegura:

> **Art. 58º.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
>
> § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> **Art. 59º.** Os sistemas de ensino asseaurarão aos educandos com necessidades especiais:
>
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II – (...)
>
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Além das Leis Federais que garantem os direitos à educação, há de ser observado ainda o que diz a Resolução CNE/CEB, nº 02 de 28 de Abril de 2008, que trata das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Assim, busca-se o entendimento do que é exarado EM SEUS ARTIGOS:

> **Art. 1º** A Educação do Campo (...)destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.
>
> **§ 4º** A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.
>
> **§ 5º** Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.
>
> **Art. 4º** Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como **as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.** (grifo nosso)
>
> **Parágrafo único.** Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, **devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola** (grifo nosso) e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.
>
> **Art. 8º** O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.
>
> **§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos**, conforme lei específica. (grifo nosso)

> ***Art. 10*** *O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio,* ***considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias****(grifo nosso), o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.*

Assim, levamos em consideração todo o amparo legal exposto e recomendamos a manutenção e o funcionamento da escola.

III – CONSIDERAÇÕES DOS RELATORES

Durante a visita feita por estes conselheiros na unidade de ensino em questão, foi possível observar:

I. Local de difícil acesso, com estradas íngremes – 13 km de intenso aclive e declive e com manutenção precária;

II. A escola evidenciada dista em 13 km do entroncamento com a BA-547;

III. Região com alto índice pluviométrico o que contribui para a formação de atoleiros;

IV Por 2 km quando chove é impossível a entrada e saída de veículos automotor fator que obrigará as crianças a percorrem um longo percurso ficando assim expostas aos intempéries da natureza;

V. Para fazer o percurso de 3km até o posto da Humaitá, estas crianças estarão sujeitas a acordar as 4hs da manhã para pegar um transporte que as leve á uma escola mais perto;

VI. As condições físicas da escola estão dentro do esperado;

VII. A existência de um aluno com necessidades educativas especiais, além da geografia da região, são fatores condicionantes para a manutenção de uma classe multisseriada com apenas 7 alunos;

VIII. A demanda de 17 alunos para a formação de uma turma da EJA, também faculta a manutenção desta unidade de ensino;

IX. O fato de a professora ser da região facilita, em muito, a freqüência das aulas;

X. Denuncia por pais de alunos a respeito do não cumprimento da carga horária da Merendeira na unidade de ensino.

XI. Pai de aluno por rivalidades pessoal negando-se a manter suas filhas estudando nesta unidade de ensino.

IV – RECOMENDAÇÕES DOS CONSELHEIROS

Diante do exposto, recomendamos que as matrículas sejam efetivadas, bem como seja observada a freqüência e permanência da "Merendeira" na unidade de ensino para o cumprimento da sua carga horária. Sugerimos ainda, que documentação seja enviada ao Ministério Púbico e ao Conselho Tutelar para que sejam tomadas as medidas cabíveis a respeito da permanência das crianças na escola conforme preconiza a Constituição Federal , a LDBEN e a ECA.

Casa dos Conselhos Colegiados da Educação, 14 de março de 2014.

CONSELHEIRA VITORIA MARIA BRANDÃO
Presidente do Conselho Municipal de Educação

CONSELHEIRO MARCOS ROBERTO SANTOS NOVAES
Presidente do CACS - FUNDEB